DOKTORSAVHANDLINGAR I SPRÅKDIDAKTIK 5
DISSERTATIONS IN LANGUAGE EDUCATION 5

Stockholms universitet

Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola

Aina Bigestans

Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola
Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Institutionen för språkdidaktik

©Aina Bigestans, Stockholms universitet 2015

ISBN 978-91-7649-069-3

Tryckeri: US-AB, Stockholm 2015
Distributör: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, SE-10691 Stockholm

Abstract

Bigestans, Aina (2015). Utmaningar och möjligheter förutländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola (Challenges and possibilities for foreign teachers who reenter the professional sphere in the Swedish school). Stockholm University. Dissertations in Language Education 5. ISBN-*978-91-7649-069-3.* Written in Swedish with a summary in English.

This doctoral dissertation investigates the challenges "foreign teachers" experience in the encounter with the new school context and the possibilities they have to manage challenges and to establish themselves as teachers in the Swedish school system. After certifying their knowledge of Swedish, completing a supplementary teacher training program and receiving a valid teacher certificate, the participant teachers of this study were newly employed in the pre-school, the primary school and the secondary school.

The material includes interviews with 21 teachers and, as a complement, observations at the workplaces of five of these teachers. Principals and colleagues of the observed teachers have also been interviewed as well as administrators and teacher educators of supplementary teacher training programs.

Activity theory has been used as a heuristic tool for relating the retold experiences of the teachers to the school seen as an activity system. This made it possible to analyze challenges as tensions between acting agents and the context. From this perspective, interaction with students or problems with questioning parents could be analyzed with regard to communities of practice, rule system or division of labor in the activities of the school.

Not unexpectedly, the shift of language of instruction causes challenges and demands time and energy from the teachers in preparing the lessons. Here the teachers mentioned knowledge and correct use of the subject specific vocabulary as well as the ability to use every day language in the process of building a bridge to the more academic language of the subjects. Sometimes the teachers encountered difficulties in the interaction with colleagues and parents due to the teachers being positioned as less competent due to their second language speaker status. Some examples also reveal that everyday interaction demands knowledge of social practices that are not always familiar to these teachers as newcomers to the communities of practice that exist at school.

The value of individual assets (e.g. motivation, profound subject knowledge, study aptitude, officially recognized Swedish teaching qualifications, multilingualism, language learner experiences, pedagogical knowledge and professional experience) is enhanced when school principals recognize the resources of these teachers and make use of them in the communities of practice at school.

In conclusion, this thesis emphasizes the importance of a critical discussion of existing norms, values and hierarchies in local school contexts if schools in Sweden in general are to be seen as learning and working contexts for teachers as well as students of all backgrounds.

KEY-WORDS: *Immigrant teachers, foreign teachers, language in the workplace, immigrants in the workplace, teacher socialization, activity theory*

.

Författarens tack

Detta avhandlingsarbete har sin upprinnelse i att Stockholms universitets dåvarande universitetsrektor Kåre Bremer år 2008 fattade beslut om medel till särskild kompetensutveckling för universitetsadjunkter. Institutionen för språkdidaktik (dåvarande USOS) stöttade min ansökan, medverkade till finansieringen och utsåg dessutom mina handledare Inger Lindberg och Gunlög Sundberg till vilka jag från djupet av mitt hjärta vill säga: Måtte jag någon gång kunna få återgälda det genomgående positiva stöd, de kunniga och insiktsfulla synpunkterna och den tid som ni gav mig när jag skulle ro detta projekt från axet till limpan!

Avhandlingsarbetet blev också verklighet tack vara de 21 utländska lärare som tackade ja till att låta sig intervjuas av mig och dela med sig av sina insiktsfulla tankar om livet som lärare i Sverige. Ett alldeles särskilt tack går till lärarna ”Anna”, ”Manda”, ”Rami”, ”Telma” och ”Teo” som gav mig det stora förtroendet att få följa dem i deras skolvardag och som jag haft så många, så djupa, så intressanta och så givande samtal med.

En särskild tacksamhet känner jag också gentemot mina doktorandkollegor Eva Lindqvist, Gustaf Skar och BethAnne Yoxsimer Paulsrud. Ni blev min egentliga forskarutbildning genom allt det vi läste och diskuterade och genom det gemensamma utforskandet av forskandet och av verkligheten såväl innanför som utanför universitetets väggar.

Andra glädjekällor under doktorandtiden har mina arbetskamrater på Nationellt centrum för svenska som andraspråk varit. De har funnits bredvid mig både fysiskt och psykiskt och alltid bjudit mig på engagerande och stimulerande samtal om politiken, didaktiken och litteraturen. Hit räknar jag också den alltid uppmuntrande Inga-Lena Rydén som hann börja och sluta som föreståndare på centret under min doktorandtid. Hennes efterträdare Karin Sandwall har varit ett stort stöd i slutfasen av mitt avhandlingsprojekt och dessutom gjort en konstruktivt kritisk läsning av mitt slutmanus.

Anna Malmbjer och Ann-Christin Randahl gav mig infallsvinklar på mitt allra första utkast i tidernas begynnelse och hjälpte mig tänka framåt. Kristina Danielsson var involverad i slutgranskningen och gav mig flera viktiga påpekanden om innehållet. Omistliga synpunkter fick jag också i sista stund av Sari Vuorenpää.

Min man Leif Strandberg har inte bara sett till att jag fått havregrynsgröt och klassisk musik varje morgon under denna långa och prövande doktorandtid utan också korrekturläst och gett redaktörssynpunkter på mitt manus. Även mina kompisar Elisabeth Friberg och Ingrid Ramberg har hjälpt mig med korrektur och redaktionella synpunkter. Utöver detta har Björn Kindenberg, Margareta Skoglund Ålin och Grant McWilliams hjälpt mig att avvärja vissa grafiska katastrofer.

Slutligen vill jag tacka Linda Stenders, en proffsig och kompetent hälsorådgivare på Itrim Södermalm, som minsann vet att hjärnan är en del av kroppen.

Aina Bigestans
Januari 2015, Stockholm

Innehåll

1 Inledning 1
1.1 Utmaningar, förändringar och utländska yrkesutövare 1
1.2. Avhandlingens syfte och frågeställningar 4

2 Forskningsöversikt 5
2.1 Lärares yrkessocialisation 5
2.2 Utländska lärares erfarenheter i nya skolkontexter 9
2.3 Lärare som andraspråksanvändare av undervisningsspråket 14
2.4 Invandrare och kommunikation i arbetslivet 20

3 Teoretiska utgångspunkter 26
3.1 Verksamhetsteori 26
3.1.1 Utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet 26
3.1.2 Grundläggande begrepp i verksamhetsteori 27
3.2 Utmaningar och affordanser 34
3.3 Identitet och verklighet som sociala konstruktioner 36
3.3.1 Praktiker, praktikgemenskaper och institutioner 36
3.3.2 Olika uttolkningar av föreställningar om praktikgemenskap 38
3.3.3 Identitet, positioneringsprocesser och ansiktsarbete 39
3.3.4 Agentivitet och agentiva förmågor 42
3.3.5 Socialkonstruktionism, kultur och diskurser 43
3.4 Språklig variation och flerspråkighet – några centrala begrepp 44
3.4.1 Vardagsspråk och akademiskt språk 44
3.4.2 Förstaspråk, andraspråk och infödda talare 45
3.4.3 Brytning och flyt 47

4 Metod och material 48
4.1 Kvalitativ forskningsmetod 48
4.1.1 Intervjun som metod för materialinsamling 50
4.1.2 Observationernas roll 53
4.2 Materialinsamling 54
4.2.1 Fas I. Orienteringsfas 55
4.2.2 Fas II. Intervjuer med lärare 57
4.2.3 Fas III. Fältdagar 62
4.2.4 Fas IV. Avslutande intervjuer 66
4.3 Analys av materialet 66
4.3.1 Från audioinspelningar och fältanteckningar till transkriptioner 68

4.3.2 Kodning av transkriptioner och anteckningar ... 68
4.3.3 Tillämpning av verksamhetsteorin i analysen ... 73
4.4 Överväganden kring validitet, reliabilitet, urval och etik ... 75

5 Utmaningar ... 77
5.1. Deltagande i praktikgemenskaper ... 77
5.1.1 Interaktion med barn/elever ... 78
5.1.2. Interaktion med kollegor ... 93
5.1.3 Interaktion med föräldrar ... 101
5.2 Att undervisa och kommunicera på sitt andraspråk ... 106
5.3 Andra områden för utmaningar ... 118

6 Möjligheter och hanterande av utmaningar ... 125
6.1 Deltagande i praktikgemenskaper ... 125
6.1.1. Interaktion med barn/elever ... 126
6.1.2. Interaktion med kollegor ... 134
6.1.3. Förskolechefers/skolledares roll ... 141
6.1.4. Interaktion med föräldrar ... 153
6.2 Hanterande av utmaningar i relation till språkanvändning ... 155

7 Sammanfattande diskussion ... 168
7.1 Det verksamhetsövergripande perspektivet på utmaningarna ... 168
7.2 Utmaningar och resurser ... 170
7.3 Individuella förutsättningar, agentivitet och affordansnätverk ... 172
7.4 Implikationer för skolverksamhet och kompletterande utbildning ... 172
7.4.1 Implikationer för skolverksamheter i allmänhet ... 173
7.4.2 Implikationer för utbildning ... 174
7.5 Metodiska reflektioner och vidare forskning ... 175
7.6 Slutord ... 178

8 Summary ... 179

9 Referenser ... 188
Elektroniska källor ... 201

10 Bilagor ... 202

Figurförteckning

Figur 1: Verksamhetssystemet (Engeström, 1987, s. 87) 29

Figur 2: Tänkbara komponenter i skolverksamheten (bearbetning av Engeström 1987) 31

Figur 3: Skolan som nätverk och i nätverk av verksamheter (fritt efter Engeström, 1987) 32

Figur 4: Materialinsamlingsprocessen 55

Figur 5: Steg i analysprocessen (fritt efter Miles & Huberman 1990) 67

Figur 6: Analysens kodord i verksamhetssystemets element 74

Figur 7 Activity system (Engeström 1987) with added code words 183

Tabellförteckning

Tabell 1: Aktiviteter i orienteringsfasen 57

Tabell 2: Bakgrundsinformation om de 21 intervjuade lärarna 58

Tabell 3: Översikt över intervjuer med lärare 61

Tabell 4: Observationer hos fem av de intervjuade lärarna 65

Tabell 5: Avslutande intervjuer 66

Tabell 6: Exempel på kodning i markerat avsnitt 70

Tabell 7: Kodord i analysen av de markerade sekvenserna 71

Tabell 8: Exempel på kodning av innehåll i markerat avsnitt 72

Tabell 9: Översikt över kapitel 5 77

Tabell 10: Översikt över kapitel 6 125

1 Inledning

Förändringar innebär utmaningar och kräver redskap att hantera dem

Den epok vi nu en bit in på 2000-talet befinner oss i betecknas ofta som en ”postmodern”, ”postindustriell”, ”högteknologisk” eller ”global” era. Det kännetecknande för denna epok sägs vara en hög förändringstakt med allt påtagligare effekter av globalisering, migration, urbanisering och teknisk utveckling på människors vardagsliv. Det betyder att samhällsinstitutioner såväl som enskilda individer till kontinuerligt ställs inför uppgiften att möta och hantera många och olika slag av utmaningar.

Denna avhandling handlar om en grupp lärare som i sina ursprungsländer genomgått en kvalificerad utbildning och som efter migrationen till Sverige lärt sig svenska och fortsatt sin yrkeskarriär i ett nytt land. När jag träffade dessa lärare var de i färd med att etablera sig som lärare i nya skolmiljöer, i nya praktikgemenskaper och på ett nytt språk. I det här avhandlingsarbetet har jag velat ta del av, beskriva och förstå deras erfarenheter av att genomgå en sådan omställningsprocess för att få kunskap om vad det är som krävs av individer och berörda samhällsinstitutioner för att möta de utmaningar som detta innebär utan att viktiga värden förloras på vägen.

1.1 Intresset för utländska lärare i svensk skola

Utländska lärares socialisationsprocess – en viktig samhällsfråga

Utländska lärares etablering i svensk skola är av särskilt intresse med hänsyn till att vi befinner oss i en samhällsutveckling där andelen barn och vuxna med anknytning till språk och samhällen utanför Sveriges gränser under de senaste decennierna stadigt ökat. Idag är 15 % av landets befolkning född utomlands och bland eleverna i grundskolan talar 22 % ett annat språk än svenska med någon av sina vårdnadshavare.[1] De utländska lärarna delar något betydelsefullt med dessa barn och elever genom att ha egna levda erfarenheter av migration och av att ha anknytning till samhällen utanför Sveriges gränser. I en skola som ska utgå från

[1] Se i Elektroniska källor i Referenser: Statistiska Centralbyrån (2013) om andelen utrikesfödda år 2012 och Skolverket (2014) om andelen elever i grundskolan som läsåret 2013/2014 var berättigade till modersmålsundervisning vilket gäller för de elever som talar något annat språk än svenska med någon av sina vårdnadshavare.

barns och elevers erfarenheter i arbetet med deras kunskapsmässiga och sociala utveckling är detta naturligtvis en stor tillgång

Men det är inte bara barn och elever med utländsk bakgrund som gynnas av att lärarkåren återspeglar befolkningssammansättningen ur denna aspekt. Lärare som har kunskaper om samhällen med andra livsvillkor kan ge utblickar till erfarenhetsvärldar som sträcker sig utanför den bekanta, lokala skolmiljöns vilket kommer alla elever till godo. Dessutom utgör de utländska lärarna en viktig potentiell resurs för samhället i en situation där det på många områden och i många ämnen i den svenska skolan råder stor brist på behöriga lärare.[2]

Studiens bidrag till forskningsfältet

I den svenska kontexten har det under 2000-talet genomförts ett antal större studier med fokus på utländska lärares möte med svensk skola (se t.ex. Bredänge, 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, 2006; Sandlund, 2010). Dessa studier har ur olika aspekter berört utmaningar och möjligheter för utländska lärare i den svenska skolkontexten. Här nämns till exempel interaktionen med elever och kollegor som något som för lärarna inneburit nya och inte alltid positiva erfarenheter. Att det faktum att lärarna varit andraspråkstalare av svenska har fått konsekvenser för deras yrkesutövande har också berörts i flera av studierna.

I denna forskning ses det skolsammanhang som lärarna möter som en ”skolkultur” (Jönsson & Rubinstein Reich, 2006), en social praktik (Sandlund, 2010) eller, metaforiskt uttryckt, som en ”läsekrets” inför vilken lärarna måste ”översätta” sin tidigare yrkeskompetens för att den ska kunna användas i det nya sammanhanget. Lärarnas identitetskonstruktion och den process varigenom de i det nya skolsammanhanget återerövrar eller skapar en ny läraridentitet är ett tydligt fokus i dessa studier där man också understryker de mottagande skolornas roll när det gäller de utländska lärarnas möjlighet att utveckla en identitet som fullvärdiga medlemmar i lärargruppen. Här handlar det, menar man, om att i större utsträckning erkänna dessa lärares kompetens som just lärare och om att motverka tendenser till att se lärarnas anpassning till de rådande svenska normerna som det mest avgörande

De nämnda studierna ger viktig information om vad utländska lärare upplever som svårhanterligt och hindrande när de börjar arbeta i svenska skolor. De ger också en viss del insikt i hur lärare hanterar utmaningar för att kunna fullfölja sitt yrkesuppdrag och bli accepterade som goda lärare. I min studie vill jag genom att anlägga ett verksamhetsorienterat perspektiv på undersökningen av utländska lärares återinträde i yrkeslivet och bidra med en ny infallsvinkel som innebär att skolan inte i första hand ses en ”kultur” eller en ”social praktik” utan som en verksamhet

[2] Enligt en redovisning från Skolverket (2013) var fram till i juni 2014 65 % av lärarna i förskolan behöriga för undervisning i förskoleklass. Av lärarna i grundskolan och gymnasieskolan var 67 % respektive 52 % behöriga för något av de ämnen de undervisade i.

inriktad mot barn och elevers lärandeprocesser, för vilka lärarna genom sina handlingar ska ansvara. Det handlar sålunda om att vidga perspektivet på utländska yrkesutövares återinträde i arbetslivet i ett nytt land från att inte bara fokusera hur de konstruerar eller översätter sin identitet eller kompetens till att också se denna process i relation till de verksamheter de möter. Jag ställer således till viss del samma frågor som ställts i tidigare forskning kring utländska lärares möten med nya skolsammanhang men utifrån utgångspunkten att de verksamheter i vilka de yrkesutövande lärarnas identiteter, kompetenser och förmågor får betydelse, står i relation till andra viktiga omständigheter i verksamheterna. Enligt mitt sätt att se det handlar det inte om de utländska lärare som ensamma aktörer i de processer där identitet och kompetenser konstrueras och omkonstrueras. Det handlar också om mer än identititetskonstruktion utan också om faktiskt yrkesutövande, handlingar som ska utföras i en verksamhet. I varje skolverksamhet inryms en mängd element som på ett dynamiskt och dialektiskt sätt påverkar denna process och till lärarnas möjligheter att utöva det yrke de utbildats för.

Innebörden i begreppet utmaning

Att utöva ett yrke innebär att utföra vissa handlingar eller uppgifter inom ramen för det yrkesuppdrag man tilldelats. Arbetsuppgifter helt utan utmaningar kräver inte något engagemang eller någon särskild tankeverksamhet medan utmanande arbeten och uppdrag däremot ställer yrkesutövaren inför mer eller mindre tillfälliga motstånd som när de övervunnits innebär att man löst ett problem, lärt sig något nytt och utvecklats. Läraryrket brukar beskrivas som fullt av utmaningar vilket också ibland framställs som en av lockelserna med yrket.

I den här studien kommer begreppet ’utmaning’ att definieras som ett mer eller mindre tillfälligt motstånd, eller en spänning, mellan de handlingar som en individ har för avsikt att utföra och det sammanhang i vilket handlingarna ska utföras.

Benämningen ”utländska lärare”

I både svensk och internationell forskning invandrade lärare som har en lärarexamen från ett annat land förekommer olika benämningar på denna kategori av lärare. I Kanada används ofta benämningen ”internationally educated teachers”, och i Australien och i Israel skrivs ”immigrant teachers”. I svensk forskning kan förekomma ”lärare med utländsk bakgrund” eller ”invandrade lärare”. Jag har valt termen utländsk lärare i denna studie därför att det handlar om en kategori av lärare som har en ”utländsk” lärarexamen. Även när jag refererar till andra studier, såväl internationella som svenska, kommer jag att använda denna benämning för att inte i onödan belasta läsaren. Termerna utländsk lärarexamen och utländsk lärare använs också i officiella sammanhang om denna kategori

av lärare i det svenska utbildningsväsendet.[3]. Det ska dock betonas att detta är en analytisk kategoring som jag med hänsyn till mitt syfte gjort för att skilja denna grupp lärare från andra lärare i den svenska skolan. I övrigt har studiens lärare i likhet med övriga behöriga svenska lärare också en svensk lärarexamen och ska ses som svenska lärare.

1.4. Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med denna avhandling är att utifrån ett antal utländska lärares erfarenheter bidra med kunskaper om utmaningar och möjligheter i den socialisationsprocess som yrkesutbildade invandrare genomgår när de i Sverige fortsätter sin yrkeskarriär på ett nytt språk och i nya verksamhetsmiljöer.

Till grund för genomförandet av studien har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka utmaningar innebär det, enligt de lärare som deltar i studien, att i skolans olika verksamheter
   a. delta i olika praktikgemenskaper?
   b. undervisa och kommunicera på sitt andraspråk?
2. Vilka andra områden, utöver sådana som berör praktikgemenskaper och språk, tar lärarna upp i sina redogörelser för utmaningar som de möter?
3. Vilka särskilda tillgångar och möjligheter att hantera olika utmaningar framkommer i samtalen med lärarna?

[3] Se till exempel Skolverket. Utländska lärare och komplettering i Elektroniska källor i Referenser.

2 Forskningsöversikt

I denna översikt redogörs för fyra forskningsområden som framstår som relevanta med hänsyn till studiens frågeställningar: Lärares yrkessocialisation (avsnitt 3.1), utländska lärares erfarenheter i nya skolkontexter (3.2), lärare som andraspråksanvändare av undervisningsspråket (3.3) och invandrare och kommunikation i arbetslivet (3.4). Översikten gör inte anspråk på att vara heltäckande utan refererade studier är valda därför att de representerar viktiga resultat eller teoretiska diskussioner av intresse.

2.1 Lärares yrkessocialisation

Läraryrket påverkas av samhällsförändringar och utbildningspolitiska beslut

Samhällets värderingar reproduceras och legitimeras genom utbildningssystemet (Bernstein, 1990; Bourdieu, 1977a) och vad som är undervisningsinnehåll och kunskapsmål i skolan är avhängigt de diskurser som är de rådande (Foucault, 1993, 2002). Detta betyder att läraruppdraget och vad som anses vara professionskunskaper inom läraryrket också förändras över tid i takt med nya samhällsförhållanden och diskurser (Aspelin & Persson, 2011; Carlgren & Marton, 2000; Carlgren, 1998; Persson, 2008).

För Sveriges del är kommunaliseringen av skolan på 90-talet, införandet av individuell lönesättning, övergången från detalj- till mål- och resultatstyrning, friskolereformen, det fria skolvalet, digitaliseringen och globaliseringen (Se t.ex. Aspelin & Persson, 2011; Gustafson, 2010; Stenlås, 2011) exempel på detta. Marknadisering, målstyrning, resultatkrav, kommodisering av kunskaper och lärares minskade professionella autonomi är också fenomen som inte bara berör lärares villkor i Sverige utan också i USA och många andra länder i västvärlden (Hargreaves, 2004; Krejsler, Laursen, & Ravn, 2008; Wahlström, 2011).

Läraryrket beskrivs ofta som en relationsprofession, vilket innebär att yrkesutövandet är starkt baserat på relationsskapande (Aspelin & Persson, 2011; Moos, 2008; Schultz Jørgensen, 2006) och på en relationellt baserad förmåga att erhålla undervisningsauktoritet eller legitimitet (Frelin, 2010; Harjunen, 2011).

Lärares yrkessocialisation och vad som påverkar denna process

Den israeliska utbildningsforskaren Orly Michael (2006) varnar för att jämställa nyutbildade lärares socialisation med utländska lärares eftersom de senare i sitt ursprungsland redan genomgått den yrkessocialisation som äger rum då tidigare lärarstudenter övergår till att bli yrkesutövande lärare. Utgående från Danzigers (1971) definition av lärarsocialisation: ”the process whereby the individual becomes a participating member of the society of teachers”, (citerad i Zeichner och Gore (1990, s. 1), kan ändå lärarsocialisationsforskningen vara relevant för en studie om utländska lärares socialisationsprocess. I egenskap av nya medlemmar i en praktikgemenskap på en skola i ett nytt skolsystem genomgår de ju också en socialisationsprocess oavsett om de tidigare varit verksamma som lärare eller inte.

En del studier inom lärarsocialisationsforskningen kommer till slutsatsen att den formella lärarutbildningen har en begränsad inverkan på de föreställningar om läraryrket som lärarstuderande sedan tidigare, genom sin egen skolgång utvecklat. Man menar att det istället tycks vara de nyutbildade lärarnas erfarenheter av att vara elever som spelar störst roll för hur de själva agerar när de börjar arbeta som lärare (Nias, 1986; Lacey, 1977; Lortie, 1977). Frågan är om detta betyder att också utländska lärare som ju varit elever i andra skolsystem och skolmiljöer i så fall kan tänkas vara präglade på motsvarande sätt genom en tidigare skolgång i ett annat skolsystem snarare än i ett annat yrkesliv. Det handlar också om i vad mån yrkeskompetens ska ses som statiska och tämligen oföränderliga uppsättningar av förvärvade färdigheter och egenskaper eller om även denna ingår i en process som ständigt förhandlas och omförhandlas i samspel med de många sociokulturella sammanhang eller verksamheter man under yrkeslivet är delaktig i (jfr Davies & Harré, 1990; Gee, 2000).

Utbildningars effekter på blivande lärares identitetsutveckling behandlas i Skogs (2014) avhandling som undersöker diskursiva praktiker inom lärarutbildning och på vilket sätt dessa möjliggör stärkande (empowering) eller försvagande (disempowering) positioneringar för de lärarstuderande. Bland de försvagande diskurser som hon identifierar inom utbildningen finns en diskurs om vad som är god språkförmåga och ett legitimt akademiskt språk som berövar de lärarstuderande, särskilt dem med utländsk bakgrund, möjligheter att positionera sig som språkligt kompetenta. Detta är ju relevant också för utländska lärare i yrkeslivet, eftersom diskurser om vad som är språklig kompetens för yrkesutövande lärare kan antas leva vidare också i skolorna. Bachtins begrepp ’auktoritativa diskurser’(Bakhtin, 1981) har på ett liknande sätt kommit till användning när man konstaterar att utländska lärare i Kanada har svårigheter att få sina kvalifikationer erkända (Beynon, Ilieva, & Dichupa, 2004) och när utländska lärare i Australien uppfattades i första hand som

annorlunda snarare än som likvärdiga medlemmar av skolans personal (Reid, 2005).

Ett par studier behandlar mastersutbildningar för lärare i engelska (TESOL) och hur utbildningar kan möjliggöra positiva positioneringar för de studerande (Ilieva & Waterstone, 2013; Pavlenko, 2003). Det rör sig om studerande som inte hade engelska som förstaspråk men som genom studierna fick möjlighet att kritiskt analysera och diskutera föreställningar om inföddlik språkförmåga, flerspråkighet, identitet, språkinlärning med mera. I Pavlenkos studie, som bygger på de studerandes skrivna språkliga självbiografier, fanns uttryck för att de utvecklat en positiv identitet som kompetenta, flerspråkiga lärare istället för att se sig som lärare med bristande språkförmåga. I Ilieva och Waterstones studie, som använder både intervjuer och skrivna texter från de studerande, finns exempel på att utbildningar kan både stärka rådande auktoritativa diskurser och erbjuda motexempel som gör att de studerande kan formera ”inre övertygande” diskurser (Bakhtin, 1981) som stärker deras identitetsformering i positiv riktning.

Zeichner och Gore (1990) refererar till nordamerikanska, australiska och brittiska studier som visar att lärares socialisationsprocess i hög grad påverkas av faktorer i de skolmiljöer de nyutbildade lärarna kommer till och att det finns stora variationer mellan enskilda skolor vad gäller lärares autonomi, kontroll från de överordnades sida, kontakter mellan kollegor och graden av samarbete. Även de dagliga situationer som lärare har att hantera i klassrummet och i skolmiljön blir faktorer som har inverkan på hur lärare utvecklar förhållningssätt och teorier i relation till sitt uppdrag. Lärare som byter verksamhetsmiljöer eller till och med skolsystem, vilket ju utländska lärare har gjort, kan därför i nya sammanhang uppleva möjligheter att realisera idéer som tidigare på grund av strukturella villkor inte varit möjliga (Sandlund, 2010).

En annan faktor som kan ha betydelse för socialisationsprocessen är lärares ämneskunskaper. Loewenberg Ball (1990) hävdar i sin studie om i USA yrkeutövande matematiklärares ämneskunskaper att lärarutbildningar överskattat de lärarstuderandes ämneskunskaper. Grundliga matematikkunskaper är av vikt för att lärarna ska känna säkerhet i lärarrollen menar Loewenberg Ball (a.a.). Liknande synpunkter framförs av två svenska matematikdidaktiker i en debattartikel i Dagens Nyheter där de menade att breda kompetensutvecklingsinsatser för matematiklärare i för hög grad fokuserar det pedagogiska innehållet på bekostnad av lärarnas behov av fördjupade ämneskunskaper (Bennet & Löwing, 2014).

Övergången från lärarstudent till anställd lärare med eget ansvar för elevers lärande beskrivs ibland som en ”praxischock” (Andersson & Andersson, 2003) eller en ”reality chock” (McCormack & Thomas, 2003). De nyutbildade lärarna hamnar i ett spänningsfält mellan vad de vill åstadkomma, vad de måste klara av och vilka förutsättningarna är (Fransson & Morberg, 2001). Hur stora svårigheterna blir och om de

nyutbildade lärarna lyckas utveckla en positiv läraridentitet hänger bland annat samman med hur de uttolkar kraven och vilka personliga färdigheter och egenskaper de förmår göra bruk av (a.a.). För utländska lärare kan det handla om att de genom tidigare erfarenheter utvecklat vissa kognitiva och affektiva dispositioner som också har betydelse för hur de handlar och vilka värden som de ser som viktiga i yrkesutövandet (Deters, 2011, s. 118). För utländska lärare kan det uppstå inre konflikter om de i den nya skolmiljön upplever att de förväntas utöva läraryrket på ett sådant sätt att de måste gå emot sina ”övertygelser” (beliefs) som av Deters definieras som”cognitive and affective contructions of experience that guide behaviour” (a.a., s. 117).

I en avhandlingsstudie (Paulin, 2007) följdes 25 grundskollärare som nyligen fått lärarexamen från ett svenskt lärosäte genom återkommande gruppträffar under de tre första terminerna. Många av de nya lärarna talade om hur de brottades med att hantera klassrumssituationen och om sina svårigheter att organisera en fungerande undervisning. Relationsarbete i förhållande till elever och föräldrar var också en källa till bekymmer och det tycktes som om många saknade stöd från mer erfarna kollegor. En av Paulins slutsatser är att nyutbildade lärare när de utsätts för situationer som de upplever som svårhanterliga hemfaller åt de oreflekterade föreställningar och förhållningssätt som de haft innan de påbörjat sin utbildning. Stress, tidsbrist och avsaknad av stöttning på arbetsplatsen är bidragande faktorer till att nya lärare inte förmår utveckla mer genomtänkta professionella förhållningssätt. Paulin menar att lärarutbildningar i högre grad bör sträva efter att hos lärarstuderande utveckla handlingsberedskap för det relationsarbete som uppdraget kräver. Paulin betonar också vikten av att nyutbildade lärare under den första tiden får organiserad introduktion och stöttning mot bakgrund av att de är oerfarna. Studier som berör utländska lärares situation som nyanställda lärare i en ny skolkontext betonar också vikten av stöttning under den första tiden (Deters, 2011; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Peeler & Jane, 2005; Remennick, 2002).

Hebert och Worthy (2010) följde i en fenomenologiskt orienterad fallstudie genom intervjuer och observationer en ung lärare som under det första året i yrket fann sig väl tillrätta. Detta förklarade de med lärarens förmåga att både upprätthålla dialog med eleverna och att vara ledare i klassrummet. Den unga läraren hade också lätt att skapa relationer till kollegorna. Det faktum att skolan var välfungerande och att läraren under sin utbildningstid redan tidigare haft kontakt med skolan kan också ha bidragit till att underlätta den första tiden som anställd enligt Hebert och Worthy. De menar att lärarutbildningar bör uppmärksamma framgångsrika exempel för att göra jämförelser och finna faktorer som kan underlätta för nyutbildade lärare. Detta ser jag som ett viktigt argument för att i min studie intressera mig för hur utländska lärare lyckas hantera de utmaningar de möter under den första tiden som nyanställda. För såväl

ansvariga för kompletterande lärarutbildningar som för lärare och för skolledare som rekryterar utländska lärare torde sådana kunskaper vara av värde.

2.2 Utländska lärares erfarenheter i nya skolkontexter

Utländska lärare i svensk skolkontext

I uppföljningar av kompletterande utbildningar för utländska lärare/akademiker som gjorts vid Göteborgs universitet, Malmö högskola och Stockholms universitet har både utmaningar och positiva erfarenheter ofta tagits upp. Här har man med hjälp av enkäter och/eller intervjuer undersökt situationen för lärare som genomgått kompletterande utbildning och som börjat arbeta och bland annat pekat på de styrkor som lärarna sett att de haft bruk av i processen att etablera sig (Bredänge, 2003 (studieII)[4]; Fridlund, 2008; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, 2006). De egna ämneskunskaperna angavs ofta som en viktig källa till självförtroende. De lärare som arbetade i mångetniska skolmiljöer tycktes dessutom ofta se sig själva som tillgångar för de flerspråkiga eleverna. De delade elevernas erfarenheter av migration och av att ha andra referensramar och erfarenheter än majoritetsbefolkningen, vilket gjorde att de ansåg sig ha lättare att inta en empatisk hållning jämfört med sina svenska kollegor. Av samma skäl hade de också lättare i kontakterna med elevernas föräldrar. Möjligheten att framstå som förebilder för eleverna nämndes också, eftersom lärarna lärt sig svenska och fått ett kvalificerat arbete i det nya landet (Jönsson & Rubinstein Reich, 2006).

Interaktionen med eleverna återkommer i de svenska studierna som en stor utmaning för utländska lärare. Här ingår inte bara aspekter på att eleverna har större frihetsgrader än vad lärarna är vana vid utan också att lärarna uttryckt att eleverna i den svenska skolan ges stort ansvar för sitt lärande men inte för sitt uppförande (Bredänge, 2003, Jönsson Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, 2006; Sandlund, 2010). Flera studier nämner också upplevelserna av språklig osäkerhet framför allt vad gäller vardaglig interaktion med kollegor (Bredänge, 2003; Jönsson & Rubinstein Reich 2004).

Jönsson och Rubinstein Reich (2004) skriver om två olika förhållningssätt som lärarna intog i det första mötet med den nya skolmiljön. Den största gruppen av lärare tillämpade en ”assimiliationsstrategi” vilket innebär att de undvek att uttrycka kritiska synpunkter utan medvetet valde att så mycket som möjligt anpassa sig till och inte ifrågasätta de perspektiv som de uppfattade som gällande i den nya skolmiljön. Ett mindre antal lärare tillämpade en ”konfrontationsstrategi” och vägrade

[4] Bredänge (2003) är ett avhandlingsarbete som består av fyra separata studier som jag refererar till som studie I, studie II, studie III respektive IV när det blir aktuellt.

att anamma synsätt och arbetssätt som de ansåg stå i strid med deras egna övertygelser om lärarrollen och läraruppdraget (jfr Deters 2011). Den senare gruppen visade sig ha svårare att få fast anställning efter avslutad provtjänstgöring (a.a.). Här kan anknytas till talet om social kompetens som Bredänge tar upp i en studie som bland annat handlar om hur skolledare beskriver och bedömer utländska lärares kompetens (2003, studie III). Skolledare lägger enligt Bredänge störst vikt vid relationella och pedagogiska aspekter när de formulerar kriterier för bedömning av lärarlämplighet. Ämneskunskaperna betonas i betydligt mindre omfattning av skolledarna (a.a.).

I en uppföljning som Cornelius och Bredänge (2012) gjort av kompletterande lärarutbildning ingår också lärare som fått behörighet för arbete i förskolan. Här återfinns många lärare som i sin utländska examen haft inriktning mot grundskolan eller gymnasieskolan men som hade den kompletterande utbildningen bytt till att få examen för förskolan. Skälen till inriktningsbytet som respondenterna angivit var enligt Cornelius och Bredänge: den bättre arbetsmarknaden för förskollärare, svårigheter att få tillgodoräkna sig sina skolämneskunskaper från ursprungslandet i sin behörighet samt språklig osäkerhet. När lärarna tillfrågats om särskilda utmaningar i förskolan var bristen på kunskaper om svensk barnkultur och högläsning ur böcker ett vanligt förekommande svar.

Det internationella fältet

Från det internationella fältet har två studier varit särskilt viktiga för mitt utforskande av faktorer som kan ha inverkan på socialisationsprocessen ur såväl ett individ- som ett verksamhetsperspektiv. I dessa studier, Remennick (2002) och Deters (2011), används begreppet ’ackulturering’ i talet om i vad mån utländska lärare har möjligheter och förmåga att som yrkesutövande lärare delta i skolans sociokulturellt präglade verksamheter.[5]

Den rysk-israeliska sociologen Larissa Remennicks studie (2002) bygger på intervjuer med 36 lärare i matematik och fysik som under 90-talet invandrade från det forna Sovjetunionen till Israel. Forskningsfrågorna handlar här om ”personal and socio-demographic determinants of successful acculturation” och ”the barriers to the transfer of professional skills in education”(s. 105). Då hälften av dessa lärare lämnade yrket efter invandringen var Remennick intresserad av vilka faktorer som påverkade lärare att stanna i respektive lämna läraryrket.

Eftersom lärares yrkeserfarenheter enligt Remennick alltid präglas av ”local culture, mentality, and language” (s. 101) betyder skifte av land och skolsystem stora utmaningar:

[5] Deters (2011) skriver om ”successful professional acculturation” och definierar det som ”the ability to fulfill professional functions” s. (54).

> The conflict between past and present experiences in school work: the need to counter negative stereotypes and competition; and the need to establish and sustain professional authority before the students, coworkers, and parents – all are fairly typical problems faced by teachers transplanted to a new cultural soil. (a.a., s. 116)

För de lärare som fortsatte sin lärarkarriär var den tidigare lärarerfarenheten en viktig resurs. Bland de lärare som hade uppnått en högre ålder, tycks det dock ha blivit en för stor utmaning att både byta undervisningsspråk och skolsystem. Remennick menade att de lärare som stannade kvar i yrket ansåg att deras förmåga att tala hebreiska var av central betydelse för att kunna kommunicera med eleverna, etablera relationer med dem och leda klassrumsarbetet. Dessa lärare arbetade också kontinuerligt och aktivt med att på olika sätt utveckla sin språkförmåga. De lärare som lämnat yrket gjorde dels en mer negativ självbedömning av sin språkförmåga men hade enligt Remennick också ett mer passivt förhållande till sin fortsatta språkutveckling.

En av de stora skillnaderna mellan den sovjetiska och den israeliska skolan som Remennick nämner var förhållandet mellan lärare och elever. De ryska lärarna i studien kom från vad Remennick beskriver som ett kollektivistiskt system där läraren var en självklar auktoritet som upprätthöll distans till eleverna vilka i sin tur förväntades följa uppmaningar utan att ifrågasätta något. I Israel möttes de av elever som uppmanats att vara självständiga och kritiska och som kunde invända mot läraren. Utöver detta menar Remennick att elevsammansättningen i de israeliska skolorna också uppvisade en större etnisk och social mångfald än vad lärarna från Sovjetunionen var vana vid. Dessutom kunde de sovjetryska lärarna mötas av elever som utsatte dem för provokationer just därför att de var nya lärare. Elevernas utmanande beteende tycks ha varit mer påtagligt i socioekonomiskt utsatta områden, dit lärarna ofta hänvisades att arbeta. De flesta av de lärare som hade övergivit yrket angav just disciplinproblem och elevernas bristande respekt som ett viktigt skäl.

Remennick beskriver även föräldrarna som källa till problem för de intervjuade lärarna. När konflikter uppstod kring elevers beteende eller skolprestationer menade de ryska lärarna att de var vana vid att föräldrarna hjälpte läraren att korrigera eleven, medan det i Israel ofta hände att föräldrarna tog sina barns parti och ställde krav på läraren sig. I dessa situationer kunde lärarna också uppleva att deras språkliga begränsningar försvårade deras deras relation till föräldrarna.

Hur skolorna tog emot och introducerade nya lärare tycks dessutom ha varierat och ”bättre skolor” med mera resurser och högre utbildad personal erbjöd mer stöd och var mer inkluderande än de mindre priviligierade skolorna vars lärare kan ha upplevt de nya välutbildade lärarna som ett större hot. Flera lärare talade också omgivningens stereotypa förvänt-

ningar på att ryska lärare skulle vara auktoritära och enbart använda sig av monologisk och faktaorienterad undervisning.

I sin konklusion räknar Remennick upp flera faktorer som kan ha haft betydelse för de lärare som stannade kvar i yrket och upplevde en tillfredsställande arbetssituation:

- Personliga egenskaper såsom självförtroende och ihärdighet
- Gedigna lärarerfarenheter (men inte för hög ålder)
- God muntlig språkförmåga
- Formellt (från skolan) och informellt (egna nätverk) stöd under socialisationsprocessen

Den andra studien av särskild vikt för mitt avhandlingsprojekt är genomförd av språkforskaren Ping Deters i Kanada, som i likhet med Remennick, har intresserat sig för vad det är som hindrar respektive möjliggör för utländska lärare att bli framgångsrika yrkesutövare (Deters, 2011). Deters har också diskuterat hur förvärvandet av undervisningsspråk och ”kulturkunskaper” kan vara relaterade till individers identitet och agentivitet. Studien har ett sociokulturellt orienterat angreppssätt där individers identitetsutveckling och möjligheter till agentivitet analyseras utifrån sammanhang som i detta fall utgörs av de praktikgemenskaper som de deltagande lärarna är delaktiga i.

Inledningsvis utförde Deters ett antal semistrukturerade intervjuer med tre typer av intervjupersoner: redan etablerade utländska lärare, lärare som ännu sökte inträde till skolorna i Ontario samt skolledare. Deters identifierade utmaningar på följande områden: språk, elever/studerande, ledarskap i klassrummet, undervisnings- och lärstilar, påbjudet undervisningsinnehåll (curriculum), diskriminering, kanadensisk kultur och föräldrar.

Trots att många av de deltagande lärarna studerat engelska före ankomsten till Kanada och i vissa fall till och med hade engelska som förstaspråk, angavs uttalsfrågor och vardagskommunikation som något som vållade osäkerhet eller ådrog sig negativ uppmärksamhet från omgivningen. Vad gäller interaktion med elever/studenter handlade det dels om ovana vid att arbeta med språkligt och kulturellt heterogena elevgrupper, men också om svårigheter att hantera vad som uppfattades som elevers bristande motivation. Under temat ledarskap i klassrummet behandlades främst det faktum att eleverna i de kanadensiska skolorna uppfattades uppträda betydligt mer frimodigt än vad många av lärarna var vana vid. Många lärare beskrev svårigheter att i dialogen med föräldrar uttrycka sig på det indirekta sätt som uppgavs vara typiskt i Kanada, något de upplevde vållade osäkerhet kring hur olika problem kring eleverna skulle tas upp. Många av de utländska lärarna var mer vana vid en lärarcentrerad undervisningsform och vid att eleverna inte skulle ifrågasätta det innehåll som lärarna presenterade. Friheten i förhållande till

läroplaner och kursplaner var också nytt för många, liksom de administrativa arbetsuppgifterna. Flera lärare upplevde en diskriminerande attityd mot deras sätt att uttrycka sig från elever, men också från kollegor och föräldrar. Detta kunde också gälla lärare som talade engelska som förstaspråk, men en annan varietet än den nordamerikanska. Även att lärarna berättade om att de mötte stereotypa uppfattningar om att de skulle ha mer begränsade kunskaper eller komma från sämre utvecklade utbildningssystem, betecknas av Deters som upplevelser av diskriminering.

Faktorer som gynnar framgångsrik professionell ackulturering delas av Deters in i: socialt stöd (från kollegor, skolledare, föräldrar, personliga nätverk), kompetensutvecklingskurser, observations- och praktiktillfällen, goda relationer till eleverna, övervinnande av språkliga utmaningar, egna positiva förhållningssätt och överensstämmelse mellan de egna yrkesövertygelserna (beliefs) och den nya verksamhetens förväntningar.

Tyngdpunkten i Deters resultat är den starka kopplingen mellan lärares möjligheter att i de nya sammanhangen utveckla en positiv professionell identitet och förmågan att hantera de utmaningar som de ställs inför i egenskap av andraspråksanvändare och/eller lärare från andra skolsystem än det kanadensiska. Skolledare som stöttar en lärare och behandlar denna som en kompetent yrkesperson, trots svårigheter med språk och lärarroll, har enligt Deters en stor betydelse. Om lärarna får stöttning i sin yrkesidentitet stärks deras agentivitet och förmåga att hantera utmaningar.

Nordiska studier om utländska lärare

I Norge anordnas vid ett antal högskolor sedan 2005 en ”faglærerutdanning for tospråklige lærere”. Ambitionen är att möjliggöra för obehöriga tvåspråkiga lärare som redan är verksamma i norska skolor att få en formell lärarkompetens och behörighet att också kunna undervisa i ett eller flera skolämnen utöver modersmålet. Man ville också öka antalet lärare med utländsk bakgrund i de norska skolorna (Valenta, 2009). Vid en utvärdering visade det sig dock att de flesta som genomgått utbildningen inte kom att undervisa elever tillhörande den norska majoriteten något som för många av lärarna hade varit ett viktigt motiv till att fullfölja utbildningen. Istället arbetade de fortfarande som modersmålslärare eller som studiehandledare och upplevde att deras breddade kompetens inte efterfrågades (a.a.). Andra norska studier problematiserar de tvåspråkiga lärarnas begränsade möjligheter att på ett mer jämställt sätt i förhållande till andra lärare, få erkännande för sina resurser och kompetenser i skolarbetet (Dewilde, 2013; Ryen, 2009)

Under min genomgång av befintlig forskningslitteratur har jag bara funnit en studie som behandlar utländska lärare i förskolan, nämligen Ragnarsdóttir (2010) som med hjälp av gruppintervjuer undersökt både utländska lärarstuderandes och förskollärares situation i Island. De lärar-

studerande tycktes här uppleva både en isolering från den infödda majoriteten och ett ointresse för deras bakgrund, så länge det inte handlade om deras inlärning av isländska. De intervjuade förskollärarna brottades med känslor av ensamhet, marginalisering, svårigheter att kommunicera och känslor av otillräckliga språkkunskaper. Deras utbildningar från ursprungsländerna efterfrågades inte. Det framstod som om förskollärarna kände sig delaktiga på ett samhällsplan, men utan direkt kontakt med islänningar. Invandrade föräldrars uppskattning och det faktum att barnen hjälpte dem att lära sig isländska uppfattades dock som något positivt. Av intervjuer med förskolechefer framgick att de som tidigare hade arbetat med mångfaldsprojekt var positivt intresserade av att få flerspråkig personal på förskolor där det också fanns flerspråkiga barn. De två skolledare som saknade sådan erfarenhet uppgav att de rekryterat sin utländska personal i huvudsak därför att de inte fått tag på isländsk. Det tycktes också som om de kände större misstro mot dessa medarbetare och upplevde de missförstånd som ibland uppstod som symptom på annorlunda värderingar snarare än att det var kommunikativa svårigheter.

2.3 Lärare som andraspråksanvändare av undervisningsspråket

Att växla från att undervisa på sitt förstaspråk till att undervisa på ett andraspråk är en krävande process vilket också betonas i studier som berör utländska lärares erfarenheter av att börja arbeta i ett nytt land och på ett nytt språk. Det finns dock dimensioner av denna övergång som inte bara handlar om individens upplevelser av språklig otillräcklighet, utan som också bör relateras till ett allmänt förhållningssätt till andraspråkstalande yrkesutövare i de praktigemenskaper som studerats, det vill säga till värderingen av individers ”lingvistiska kapital” (Bourdieu, 1991). Därför ägnas detta avsnitt åt studier som berör lärare i engelska som andraspråk som inte har engelska som sitt förstaspråk. Här redovisas även studier av högskolelärare som inte är utländska lärare men som undervisar på ett andraspråk, vilket i samtliga fall är. Slutligen fokuseras studier som berör elevers och studerandes attityder till brytning.

Infödda och icke-infödda lärare i engelska

I nordamerikanska sammanhang har det i flera studier framkommit att utländska lärare som undervisar i engelska som andraspråk, särskilt i närvaro av lärare som ses som infödda talare av språket, upplever en ständig språklig osäkerhet (Amin, 1997; de Figueiredo, 2011; Tang, 1997). Även lärare som ser sig som förstaspråkstalare av engelska kan, om de har genomgått den primära språksocialisationen i Nigeria, Sri-Lanka, Pakistan eller andra engelskspråkiga länder, möta svårigheter som hör samman med att de inte talar den varietet av engelska som den in-

födda kanadensiska eller amerikanska majoriteten använder (Amin, 1997, 2000). Amin (a.a.) menar att hierarkiseringen av engelsklärare i termer av infödda och icke-infödda talare av språket i slutändan handlar om diskriminering och en typ av rasism som bygger på att endast vita individer med anglosaxisk bakgrund har möjlighet att bli betraktade som fullvärdiga engelsklärare. Canagarajah (2012) jämför i en autoetnografisk studie sina erfarenheter av att vara lärare i engelska i Sri Lanka och i USA. Föreställningen om att den varietet av engelska som talas av infödda lärare från Nordamerika eller Storbritannien ska utgöra normen för icke-infödda lärare eller lärare som talar en annan varietet av engelska ser Canagarajah som ett hinder för den pedagogiska utvecklingen inom området.

Medgyes (1992, 2003) håller fast vid dikotomin infödd–icke-infödd talare av engelska även om han medger att denna uppdelning inte är utan problem. Han menar att det självklart finns skillnader i språkförmågan mellan infödda talare och icke-infödda talare av språket (allt annat lika). De icke-infödda lärarna måste, menar Medgyes, därför kontinuerligt arbeta på att utveckla sina språkfärdigheter i det språk som de undervisar i. De icke-infödda lärarna kommer också enligt Medgyes förmodligen att i jämförelse med sina infödda kollegor vara mindre flexibla när det gäller improviserad och kreativ kommunikation. Medgyes studier, som baseras på observationer av infödda och icke-infödda lärare i engelska som främmande språk, visar emellertid på skillnader mellan dessa två lärargrupper som faller ut till de icke-infödda språklärarnas fördel:

- Även om de icke-infödda lärarna inte alltid kan vara lika goda språkliga förebilder, är de bättre språkinlärarförebilder eftersom de har egen beprövad erfarenhet av att lära sig språket senare i livet.
- De icke-infödda språklärarna kan ofta bättre förutse vilka språkanvändningsområden som potentiellt kan vålla svårigheter eller kräver särskild uppmärksamhet i ett inlärningsperspektiv.
- De icke-infödda språklärarna har ofta en metaspråklig kunskapsnivå som överträffar de inföddas, vilket gör att de lättare kan ange regler och mönster för språkliga företeelser.
- Icke-infödda lärare har själva erfarenheter av migration och av att uppleva de utmaningar som invandrare möter, varför de har bättre förutsättningar för empatisk förståelse av andraspråksinlärarnas livssituation.
- Om de icke-infödda lärarna delar språklig och kulturell bakgrund med inlärarna har de också här en fördel genom att de då är förtrogna med vad som kan framstå som främmande eller negativt för språkinlärarna.

De aspekter som Medgyes framhåller är relevanta också i ett svenskt perspektiv, då det bland de lärare som undervisar i svenska som andraspråk eller svenska för invandrare i dag finns lärare som själva har invandrat och lärt sig svenska i vuxen ålder.[6] Bland de utländska lärare som genomgått kompletterande utbildning finns i de examenslistor jag tagit del av ett antal lärare som valt att läsa in svenska som andraspråk som högskolekurs för att kunna bli behöriga lärare i ämnet i Sverige.

Lärare som undervisar på ett andraspråk, men som inte är utländska lärare

Med globaliseringen och engelskans allt starkare ställning som kosmopolitiskt kommunikationsspråk har högskolor i Europa i allt större utsträckning börjat erbjuda kurser på engelska (Dalberg, 2013). På svenska högskolor utgjorde hösten 2009 de engelskspråkiga kurserna 64,8 % av utbudet på avancerad nivå på de svenska högskolorna, och 34,7 % på grundnivå (a.a., s. 19). Detta innebär rimligtvis att högskolelärare i allt högre utsträckning ställs inför att undervisa på ett annat språk än sitt förstaspråk. Airey & Thøgersen (2011) genomförde i en studie fem inspelningar av en föreläsning med samma innehåll varav tre på danska och två på engelska med samma föreläsare som hade danska som förstaspråk. Inspelningarna analyserades och jämfördes med avseende på föreläsarens talhastighet (stavelser per sekund och antal stavelser mellan varje paus) och ”den retoriska stilen”. Analyserna visar att föreläsarens talhastighet sjönk när han föreläste på engelska, vilket bekräftar en tidigare studie om lärare på KTH (Kungliga Tekniska Högskolan) (Hincks, 2010). Föreläsningarna på engelska låg också närmare kurslitteraturens formuleringar, innehöll fler upprepningar och hade ett mer framhävt och explicit uttryckt centralt innehåll. Airey och Thøgersen ansåg att de pedagogiska effekterna av dessa skillnader var svårbedömda och ville inte ta för givet att de förändringar i talhastighet, textnärhet och redundans som kunde iakttas i lärarens engelskspråkiga föreläsningar enbart var till förfång för de studerande. Även i Lim Falks (2008) avhandling om ämnesundervisning på engelska i svenska gymnasieklasser konstateras att de intervjuade lärarna anpassar sitt undervisningsinnehåll på liknande sätt när de undervisar på engelska. Hon menar dock att elevernas lärande förmodligen påverkas negativt av att undervisningen inte försiggår på deras förstaspråk. Skälet är dock att eleverna, när undervisningsspråket är engelska, är betydligt mindre språkligt aktiva i klassrumsinteraktionen

[6] Enligt Skolverkets Statistik för läsåret 2013/2014, var 20,4% av de lärare som inom skolformen Sfi födda utomlands. Det finns anledning att anta att en stor del av dessa lärare undervisar i svenska. (Se Elektroniska källor, Skolverket,Tabell 1: Pedagogisk högskoleexamen, anställningsslag och heltidstjänster läsåren 2001/2001–2013/2014.)

vilket enligt Lim Falk leder till att de i lägre grad utvecklar det ämnesspråk som är nödvändigt för själva kunskapsutvecklingen.

I en studie som bygger på data från en kurs för svenska universitetslärare som ville utveckla sin förmåga att undervisa på engelska, menade deltagarna att de upplevde att de fick lägga ner längre tid på förberedelser, hade sämre flyt och svårare att uttrycka sig precist och klart samt var mer begränsade i sin pedagogiska stil när de undervisade på engelska (Airey, 2011). Deltagarna hade inom ramen för kursen också fått hålla samma korta föreläsning både på svenska och på engelska. Det visade sig att de iakttagbara skillnaderna mellan deras undervisning på svenska respektive engelska var mindre än vad lärarna själva föreställt sig, vilket ledde till att deras språkliga självförtroende stärktes. Airey refererar till ett nederländskt avhandlingsarbete där effekten av undervisning på engelska inom ramen för en ingenjörsutbildning undersökts (Klaassen, 2001). En slutsats som levereras i denna studie är att språkförmåga över en viss tröskelnivå är nödvändig[7] men att det därutöver är viktigare att undervisningen anpassas till de studerande snarare än att läraren har kvalificerad språkförmåga.

Den affektiva dimensionen av att undervisa på sitt andraspråk framhålls också i en fallstudie som utgår från en dansk universitetslärares undervisning på engelska (Westbrook & Henriksen, 2011). I studien följdes lärarens undervisning genom inspelningar som analyserades språkligt. Läraren fick under denna tid också egen undervisning i engelska som skulle åtgärda de konstaterade språkliga bristerna. I materialet ingick också en djupintervju och lärarens skrivna reflektioner kring sin undervisning. Läraren gav uttryck för att hon kände sig otillräckligt förberedd, osäker och dum när hon undervisade på engelska. Detta tycktes i sin tur ha haft negativ inverkan på hennes självkänsla och professionella identitet. De språkliga insatserna visade sig dock inte förändra lärarens språkliga prestationer nämnvärt. Emellertid kom den språkbedömare som deltog i studien fram till att lärarens språk var fullt tillräckligt[8] för hennes undervisningsuppdrag, en information som hade en positiv inverkan på lärarens självkänsla. Författarna ställer frågan om inte den bekräftelse som läraren fick på sin språkförmåga utgjorde ett viktigare stöd än de språkförbättrande insatserna.

Attityder till lärares brytning

Hur lärarens brytning på undervisningsspråket kan inverka på elevers lärande är svårt att undersöka genom kontrollerade studier där lärarens

[7] Klaassen föreslår en tröskelnivå på 580 i TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) vilket enligt Airey (a.a.) motsvarar nivå C1 i *Europarådets Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (GERS)

[8] Bedömaren använde sig av GERS vid bedömningen av lärarens språknivå.

brytning skulle kunna isoleras som den enda särskiljande variabeln. Däremot finns exempel på studier där elever/studenter fått lyssna på inspelat brutet tal och sedan undersökt deras hörförståelse och attityder till talaren. För detta ändamål har man använt den så kallade ”matched guise-metoden” som introducerades av Lambert, Hodgson, Gardner och Fillenbaum (1960). Metoden bygger på att personer med förmåga att åstadkomma varierande grad av brytning i sitt uttal, gör flera olika inspelningar av samma text. Olika lyssnare får därefter lyssna på de olika inspelningarna och besvara frågor som rör innehållet och/eller deras antaganden om den som de hör tala.

I en studie av Rubin & Smith (1990) fick nyantagna universitetsstuderande i USA i ett matched guise-test bedöma graden av brytning i inspelade föreläsningar med imiterad kinesisk brytning (1990). Det visade sig här att studenterna inte förmådde uppfatta den objektiva skillnaden mellan inspelningar med få och många kinesiska uttalssärdrag. De studenter som angav att föreläsaren talade med stark brytning hade i högre grad sämre resultat på förståelsedelen av testet, oavsett de faktiska uttalsavvikelserna i inspelningarna. De föreläsare som bedömdes ha stark brytning tillskrevs dessutom i högre grad negativa egenskaper som lärare. Det fanns också en korrelation mellan intolerans mot brytning och om ämnet låg utanför studenternas valda huvudämne. Studerande som aldrig haft kontakt med personer med brytning hade också mindre tolerans mot brytning än de som haft sådana kontakter före studierna. I ett annat matched guise-test fann Rubin (1992) att studenternas bedömning av graden av brytning också korrelerade med föreläsarnas utseende (kaukasisk/asiatisk) såsom det presenteras på ett fotografi då bedömarnas tolerans av talarens brytning var lägre om föreläsaren kopplades ihop med ett asiatiskt utseende.

I en kanadensisk studie följde Cho (2010) fem utländska lärare genom en kompletterande ettårig utbildning på ett universitet i Ontario, Kanada. Dessa lärare upplevde under sina praktikperioder att deras brytning (foreign accent) fick negativ uppmärksamhet medan deras flerspråkighet och andra kunskaper negligerades. Cho menar att det handlade om *lingvicism* (Skutnabb-Kangas, 1988), det vill säga att lärarna diskriminerades på grund av annorlunda språkbruk och att deras ibland annorlunda perspektiv på ämnesinnehållet sågs som brister istället för som tillgångar (cultural wealth*).*

I en svensk studie (Boyd & Bredänge, 2013) fick skolledare och lärarutbildare se utdrag ur videoinspelade lektioner där fem lärare med olika språklig bakgrund framträdde. Försöksgruppen bestående av skolledare och lärarutbildare fick ett frågeformulär baserat på skalor för olika variabler som kunde grupperas till bedömning av pedagogisk förmåga, språkförmåga och brytning. En tydlig korrelation fanns mellan skolledarnas och lärarutbildarnas bedömning av brytning och det antal uppmätta uttalsavvikelser från ”svenska som förstaspråk” (s. 446) som fanns

i det inspelade talet. Dock visade sig bedömningarna av talarnas språkbehärskning också korrelera med bedömningen av graden av brytning och mindre med talarnas faktiska produktion av grammatiskt korrekt språk och variation i ordvändning. Deltagarna fick även bedöma de videoinspelade lärarnas lämplighet att vara lärare för den åldersgrupp av elever som förekom på inspelningen. Resultaten visade att bedömningen av lärarlämplighet snarare överensstämde med bedömningarnas av språkfärdighet än med pedagogisk förmåga. En slutsats som drogs av detta var att utländska lärare på grundval av sin brytning i till exempel anställningsintervjuer löper risk att bli bedömda som sämre språkanvändare och som en följd av detta också mindre lämpliga som lärare (a.a.).

I samma forskningsprojekt fick sex gymnasieklasser se samma videofilmade lektionssekvenser varefter de intervjuades i grupp. Eleverna ombads ge synpunkter på lärarnas pedagogiska förmåga, språkförmåga och vilka lärare de själva skulle föredra. Eleverna visade sig ha betydligt större variation i bedömningen av vilken lärare som hade den bästa pedagogiska förmågan. Här tycktes inte heller finnas samma överensstämmelse mellan uppfattade uttalsavvikelser och bedömning av lärarlämplighet. Utöver detta menade de elever som sedan tidigare hade erfarenhet av andraspråkstalande lärare att brytning var något som man vande sig vid. De elever som själva var andraspråkstalande och relativt nyanlända hade mindre tolerans mot lärare med avvikande uttal.

Ett intressant resultat i studien är att skolledare och gymnasieelever tycktes förknippa kommunikativa svårigheter med otillräcklig språkförmåga när det gällde de utländska lärarna. Om lärarna hade varit förstaspråkstalare hade, enligt Boyd och Bredänge, kommunikativa svårigheter i stället förknippats med brister i lärarens utbildning eller erfarenhet (a.a.).

Flera studier visar att elever och studerande i olika länder föredrar vad de uppfattar som infödda lärare i engelska i engelskundervisningen (Butler Goto, 2007; Luk, 2001; Tang, 1997). De studerande är emellertid mer eller mindre bra på att urskilja infödda talare från icke-infödda talare (Ballard, 2013; Rubin & Smith, 1990; Rubin, 1992). En slutsats som kan dras av detta är att om studenter eller elever har synpunker på en lärares språk, är det inte självklart att den eventuella åtgärden ska inriktas på de språkbrister som tillskrivs läraren (jfr Boyd & Bredänge, 2013). Detta är särskilt viktigt att beakta mot bakgrund av att brytning är tämligen svår att göra sig kvitt i vuxen ålder (Abrahamsson & Hyltenstam, 2013). Studier visar dessutom att studerande/elever som har erfarenhet av utländska lärare också har större tolerans mot brytning (Ballard, 2013; Boyd, 2003;Boyd & Bredänge,2014; Rubin & Smith, 1990). Detta kan sammanhänga med att människor har en förmåga till adaptation när det gäller förståelse av brutet tal (Ballard, 2013; Gass & Varonis, 1984).

2.4 Invandrare och kommunikation i arbetslivet

Studier av arbetsplatskommunikation kan liksom socialisationsforskning bedrivas utifrån olika perspektiv på studieobjektet. En funktionalistiskt orienterad kommunikationsstudie ser arbetsplatsen eller organisationen som en behållare inom vilken kommunikation av olika slag försiggår. Målet blir att försöka beskriva kommunikationen i termer av olika genrer eller register och deras språkliga särdrag. En interpretativt orienterad studie kan istället sträva efter att visa hur individer inom ramen för organisationen förstår och använder verbal kommunikation för att utföra handlingar och för att relatera till andra. Detta kan i sin tur möjliggöra en analys av arbetsplatskommunikation utifrån ett mer kritiskt perspektiv där organisationen och dess maktstrukturer, inte ses som preexisterande, utan uppstår genom de roller, positioner och relationer som förhandlas mellan individerna (Taylor, 2011).

I studier av arbetsplatskommunikation kan man iaktta hur individer förhandlar om yrkesuppdragets genomförande men också etablerar inbördes relationer. Koester (2006), som gjort studier av arbetsmiljöer i Storbritannien och USA, skiljer härvidlag mellan den transaktionella (uppgiftsorienterade) och den relationella aspekten av arbetsplatskommunikation. Holmes och Stubbe (2003) använde sig av en databas från ett större projekt, Language in the Workplace (LWP) i Nya Zeeland, för att analysera relationella aspekter av de audio- och videoinspelade arbetsplatssamtalen utifrån en intention att närmare beskriva hur maktutövande, ansiktsarbete och solidaritet tog sig uttryck i de olika samtalen, såväl inom ramen för mer eller mindre formella möten och samarbetsutbyten som i sociala samtal. En viktig poäng i studien är att skvaller, småprat, skämtande och annan icke-transaktionell kommunikation fyller en viktig funktion i arbetsplatsens praktikgemenskaper och har stor betydelse för hur medarbetarna utformar sina sociala identiteter och sina inbördes positioner.

De sociopragmatiska aspekterna av arbetsplatskommunikation kan i kombination med ett kritiskt perspektiv tydliggöra den dubbla utmaning som nyinvandrade deltagare i arbetslivet står inför. Utan full tillgång till de språkliga resurser som krävs för att uttrycka viktiga transaktionella och relationella innebörder tvingas man förhandla om positioner, värden och makt i ett socialt och kulturellt system som man många gånger står främmande inför i. Holmes, Joe, Marra, Newton, Riddiford och Vine (2011) menar att språkutbildning för nyinvandrade med inriktning på kommunikation i arbetslivet av detta skäl inte i första hand bör inriktas på hur människor brukar uttrycka sig i arbetslivet[9], utan snarare på att ge träning i att iaktta hur människor använder språket till att positionera sig och inta sociala roller när de kommunicerar. Ett exempel på vikten av

[9] Vilket enligt Holmes et al också är omöjligt eftersom arbetsplatskommunikation är en starkt situerad företeelse (a.a.).

sådan sociopragmatisk medvetenhet hämtas från en kurs i arbetsplatskommunikation som gavs för högutbildade invandrare i Nya Zeeland. Två utbildade invandrade ekonomer hade olika sätt att i dialoger med andra på sin praktikplats iscensätta och få erkännelse för en professionell identitet. Den ena kursdeltagaren hade ett direkt och med nya zeeländska mått alltför explicit sätt att hävda sin kompetens och betydelsen av sina tidigare erfarenheter. Den andra hade en mer nedtonad profil men lyckades genom sitt sätt att använda arbetsplatsens egna facktermer och uttrycksrepertoar bättre erövra en plats som medlem i arbetsplatsens praktikgemenskap (Holmes & Riddiford, 2010).

Ett exempel på den träning i att iaktta och beskriva arbetsplatsens kommunikation som Holmes et al (2011) förespråkar finns i Sundbergs (2009) redogörelse för användningen av autoetnografi i en kurs för högutbildade invandrare. Deltagarna i hennes studie följde en kurs som förberedde invandrare för arbete inom offentlig förvaltning. I kursen ingick praktikperioder på myndigheter där deltagarna under den första perioden hade uppdrag att iaktta, beskriva och reflektera över kommunikativa muntliga och skriftliga praktiker på sin praktikplats. Här fanns sålunda inom ramen för en utbildningsinsats möjligheter för kursdeltagarna att upptäcka och analysera de specifika kommunikationsmönster som de själva i en framtid hoppades bli delaktiga i. Sundberg kommenterar att deltagarna i egenskap av arbetssökande praktikanter antagligen i mindre grad kunde utveckla ett kritiskt förhållningssätt, men att rapporterna kunde ge viktiga perspektiv på svenska myndigheter som arbetsplatser.

Arbetsplatskommunikation som hybrid diskurs

Enligt Drew och Heritage (1992, s. 22) karaktäriseras ett institutionellt samtal av att

- det är inriktat mot ett bestämt (oftast institutionellt definierat) mål.
- det har begränsande ramar för vilka inslag i samtalet som kan anses lämpliga för sammanhanget.
- det är inramat av rutiner och särskilda referensramar som gör att samtalsdeltagarna kan ha förväntningar på hur samtalet ska förlöpa.

Sarangi och Roberts (1999) har genom sina studier av arbete inom sjukvårdssektorn vidareutvecklat denna definition av samtal inom ramen för institutioner av olika slag och menar att samtal som förs i detta sammanhang kan ses som hybrider av institutionell, professionell och personlig diskurs. I den institutionella hållningen framhävs regelverket, i den professionella yrkesutövarens kompetens och kunskaper och i den personliga de egna erfarenheterna. Även om samtalet präglas av den verksamhetstyp som försiggår (läkar-patientkonsultation, rond, rapportering) kan

de professionella i sin yrkesutövning röra sig mellan att inta en institutionell, en professionell eller en mer personlig hållning i kommunikationen. Man kan alltså säga att det rör sig om olika slags diskurser som aktualiseras beroende på den hållning som för ögonblicket intas. I olika samtal kan olika diskurser och förhållningssättet dominera över andra.

Att deltagare i ett och samma samtal kan röra sig mellan olika diskurser, kan vara en utmaning för invandrade yrkesutövare, då hybridiseringen är situerad och kontextspecifik. I ett exempel från analyser av intervjuer där allmänläkares professionella kompetens skulle bedömas, visade det sig att intervjuarnas frågor på olika sätt ställde krav på de sökandes förmåga att röra sig mellan olika diskurser, vilket medförde att det för utländska och andraspråkstalande sökande medförde en ökad risk att få sin professionella kompetens nedvärderad (Sarangi & Roberts 1999).

Yrkesutövarens förtrogenhet med institutionell och professionell kommunikation kan motverka effekter av fallerande formella språkliga aspekter i en talares språkproduktion. En australisk fallstudie av en thailändsk sjuksköterskas praktik under en kompletterande utbildning ger exempel på hur en individ trots uttalsmässiga, morfologiska och syntaktiska begränsningar i den språkliga produktionen kunde hantera interaktionen med såväl patienter som den handledande sjuksköterskan (Cameron & Williams, 1997). Detta förklaras med att den institutionella aspekten av samtalet möjliggjorde för både patienten och sjuksköterkan att i samtalet utgå från ett visst förväntat innehåll och vissa ramar, vilket underlättade kommunikationen. Sjuksköterkan hade genom sin professionella kunskap klart för sig vilken information hon behövde och därför använde hon sig av kommunikativa strategier såsom metakommunikation och omtolkande frågor för att få reda på vad hon behövde få veta.

Berbyuk Lindström (2008) har i en svensk studie bland annat jämfört den kommunikation som äger rum mellan läkare och patient, då läkaren är ”svensk” respektive ”icke-svensk” (och patienten är ”svensk”). Studien pekar mot att de icke-svenska läkarna tycktes kompensera vissa språkliga begränsningar genom att ägna mer tid åt patienterna, vara mer måna om att skapa kontakt och noggrannare följa upp hur det som de sade blev uppfattat. Berbyuk Lindström gjorde också iakttagelsen att en del utländska läkare kunde uppleva vissa svårigheter i kommunikationen med sjuksköterskor, vilket hon förklarade med att den institutionella maktdistansen mellan dessa två yrkesgrupper skulle vara mindre i Sverige än i många andra länder. I studien nämns också att vissa utländska läkare kunde vara mer uttryckliga och direkta i sina rekommendationer till patienterna vilket hon tolkade i termer av att läkarna uttryckte sig inte lika försiktigt om patientens hälsotillstånd än svenska läkare i allmänhet. Enligt Berbyuk Lindström kunde denna direkthet uppskattas av äldre patienter som kunde föredra att få tydliga besked och vad läkaren rekommenderade.

Andersson (2009) och Nelson (2010) har utfört kommunikationsetnografiska studier på två svenska arbetsplatser inom ramen för ett projekt med syftet att vinna kunskaper om faktorer som i kommunikativt hänseende är gynnsamma för invandrares delaktighet i arbetsplatsens praktikgemenskaper.[10] Andersson genomförde deltagande observation med audioinspelningar och fältanteckningar från fem sjukhusanställda invandrares kommunikation under arbetsdagen för att iaktta de kommunikativa strategier som dessa andraspråkstalare gjorde bruk av i den transaktionella kommunikation under till exempel ronder och möten och i den relationella kommunikationen under kafferaster och andra sociala situationer. Ett särskilt avsnitt i redovisningen ägnas åt humor som enligt Andersson av deltagarna främst användes för att etablera solidaritet i relation till kollegorna eller patienterna.

Nelsons studie var förlagd till ett multinationellt företag där hon dels intervjuat anställda industriarbetare och tjänstemän, dels följt fem personer närmare genom insamling av skrivna texter, deltagande observation, samtal och inspelningar av den dagliga interaktionen. Framför allt kartlades och beskrevs den muntliga och skriftliga kommunikation som dessa fem anställda deltog i under sin arbetsvardag. Varje deltagares språkliga interaktion med omgivningen har beskrivits med hjälp av en ”kommunikationsmodell av nätverkstyp” (a.a., s. 91). Nätverksmodellen ger en översikt över deltagarnas kommunikationsmönster inom och utanför organisationen, om kommunikationen i första hand var transaktionellt eller relationellt präglad och om den försiggick i muntlig eller skriftlig form. Utöver detta beskriver Nelson de fem anställdas ”kommunikativa profiler” som innefattar vilka olika strategier de använde för att kompensera eventuella språkliga brister och för att upprätthålla eller utveckla sociala relationer.

Ett annat kommunikationsetnografiskt forskningsprojekt som berör invandrare i svenskt arbetsliv är Janssons, Karlssons och Nikolaidous (2014) studier av muntlig interaktion (Jansson) och användning av skriven text (Karlsson och Nikolaidou) inom äldreomsorgen.[11] Här kan ett kritiskt perspektiv iakttas då studierna uppmärksammar de deltagande omsorgsarbetarnas möjligheter att iscensätta olika identiteter inom ramen för sitt yrkesutövande. Jansson (a.a., kap.3) pekar genom analyser av muntlig interaktion och intervjuer på att det i arbetet finns dilemman och konflikter. Det finns till exempel institutionella krav som uttrycks i Socialtjänstlagen på hur de äldre ska bemötas och ges självbestämmande.

[10] Projektet gick under benämningen KINSA: *Den Kommunikativa Situationen för Invandrare på Svenska Arbetsplatser*, med startår 2003 och leddes av Britt-Louise Gunnarsson, Uppsala universitet.

[11] Projektet hade rubriken *Omsorg som språkarbete. Hinder och möjligheter med svenska som andraspråk i den nya arbetsordningen*, (2010-2013*)* och leddes av Gunilla Jansson, Stockholms universitet.

Medarbetarnas möjligheter att i dialogerna professionellt uppfylla dessa krav begränsas av att de samtidigt måste vara effektiva i genomförandet av sina sysslor. Det rör sig sålunda inte i första hand om medarbetarnas bristande språkliga kompetens när svårigheter i kommunikationen uppstår, utan på motsägelsefulla institutionella krav.

Nikolaidou och Karlsson (2012b) hänvisar till Sarangi och Roberts (1999) konceptualisering av hybridiseringen av diskurser på arbetsplatsen och menar att detta har en motsvarighet i aspekter av arbetsidentiteten som innefattar en institutionell, en professionell och en personlig aspekt. Omstruktureringen av äldreomsorgen med en ökande privatisering och konkurrensutsättning av verksamheter har enligt Nikolaidou och Karlsson medfört att textanvändningen i vissa lägen har kommit att bli en fråga om att demonstrera institutionens uppfyllelse av kvalitetskraven. Därmed har medarbetarnas möjligheter att använda rapportering och journalförande som redskap för att involvera och utveckla professionella och personligt erfarenhetsbaserade perspektiv begränsats.

Sammanfattande reflektioner

Läraryrket är ett språk- och relationsintensivt yrke, inbäddat i mikrokulturella, sociokulturella, samhälleliga och materiella förhållanden. Socialisationen till lärare tar tid och tycks vara krävande för nyutbildade lärare i allmänhet.

Svenska studier om utländska lärare har utifrån ett framför allt interpretativt perspektiv undersökt utländska lärares anpassning till eller förståelse av en svensk skolkontext. Studierna pekar, i likhet med andra internationella studier, på ett antal faktorer som tycks innebära utmaningar för de utländska lärarna: elev–lärarrelationerna, upplevelser av språklig osäkerhet, läraryrkets låga status och sterotypa förväntningar på utländska lärares värderingar och kunskaper.

Att läraryrkets utövande sker inom ramen för en kollektiv utbildningsverksamhet och att varken läraridentitet eller lärarkompetens är på förhand definierade entiteter utan uppstår i en interaktionell process tas upp i de svenska studier jag tagit del av. Däremot framställs den svenska kontexten som preexisterande, som något som lärarna har att förhålla sig till och inte så mycket att interagera med. Deters (2011) kanadensiska studie, lägger an ett tydligare sociokulturellt och dialektiskt perspektiv i sin ambition att undersöka faktorer, som vad gäller denna grupp av lärare, är gynnsamma eller hindrande för ackulturering och agentivitet. Mitt avhandlingsarbete ansluter till Deters ambition, i det att jag med hjälp av verksamhetsteorin vill undersöka de utmaningar och möjligheter som finns för nyanställda utländska lärare. Min målsättning är därmed att möjliggöra ett mer kritiskt perspektiv på den socialisationsprocess det innebär för lärarna att återinträda i yrkeslivet efter kompletterande lärarutbildning. Detta innebär att jag vill bidra till studierna om utländska lärare genom att synliggöra det dialektiska samspelet mellan förutsätt-

ningar i verksamheten och den enskilda läraren. vad gäller utmaningar som uppstår och möjligheterna att hantera olika utmaningar i socialisationsprocessen.

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras avhandlingsprojektets teoretiska utgångspunkter. Verksamhetsteorin som baseras på en utveckling av den sociokulturella teoriramen om människans objektsinriktade, medierade handlande behandlas i avsnitt 3.1. Avsnitt 3.2 diskuterar affordansbegreppet i relation till avhandlingens orientering mot utmaningar och hur utmaningar hanteras i lärarnas yrkesutövning. I avsnitt 3.3 intas en socialkonstruktionistisk hållning där identiteter, sociala verkligheter och kunskaper beskrivs som konstruktioner uppkomna i social interaktion. I relation till detta tas också agentivitet upp. Slutligen redogörs i avsnitt 3.4 för vissa centrala språkvetenskapliga begrepp av vikt för avhandlingen.

3.1 Verksamhetsteori[12]

Utgångspunkten i verksamhetsteorin är den sovjetiske psykologen Lev Vygotskys analys av mänskligt handlande som en medierad relation mellan det handlande subjektet och det objekt som medvetandet är inriktat mot (Vygotsky, 1978, s. 42).

3.1.1 Utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv

I sociokulturellt inriktade teoribildningar ses medvetandet som ett *medierat* fenomen. Detta innebär att man ser människans högre mentala processer som medierade genom historiskt och sociokulturellt utvecklade symboler och symbolsystem. Människans medvetande och kognitiva förmågor kan sägas vara *distribuerade* och *situerade* vilket innebär att specifika mänskliga kognitiva förmågor är sammanlänkade med och delar av de sociokulturella sammanhang där dessa förmågor ger sig till

[12] Min användning av termen verksamhetsteori avser den teoriram som på engelska omnämns som ”activity theory”. I svenska vetenskapliga publikationer förekommer också benämningen aktivitetsteori (se t.ex. Hållsten, 2008; Nikolaidou & Karlsson, 2012a). Utöver detta använder Linell (2011) termen verksamhetsteori för att beteckna sin teori om samtalsanalys där ”språkande” ses som kommunikativa projekt som ingår i övergripande verksamheter. Det är dock inte denna innebörd av verksamhetsteori som jag avser i detta avhandlingsarbete (även om beröringspunkter finns). Engelskans ”activity” ska enligt Roth och Lee (2007, s.201) hänföras till tyskans ”Tätigkeit” och inte till ”Aktivität”, som båda är viktiga termer i marxistisk teori som också är en av grunderna i verksamhetsteorin.

känna (Cole, 1998; Säljö, 2005; Säljö, 2000; Wertsch, 1998; Cole & Engeström, 1993; Pea, 1993). Även om man analytiskt kan skilja mellan individen och de medierande redskap hon använder för att hantera sin värld kan de också betraktas som integrerade delar i ett sammanhängande system (Wertsch, 1998). Människans vetande, tänkande och förmågor både möjliggörs och begränsas av de medierande redskap hon förmår hantera (Säljö, 2005, 2000; Wertsch, 1998).

Horisontellt och vertikalt lärande genom deltagande i praktikgemenskaper

I det sociokulturella perspektivet ses lärande inte bara som en process där individens inre mentala förmågor utvecklas utan även som en process som äger rum genom individens samspel med omgivningen (Säljö, 2000). Lave och Wenger (1991) har definierat lärande som ett förändrat deltagande i en praktikgemenskap. Lärandeprocessen beskrivs som nykomlingens successiva övergång från ett perifert till ett fullt deltagande i en praktikgemenskap (a.a.). Härmed betonas också deltagande i form av ett görande som den drivande kraften i lärandet (Lave, 1993; Pavlenko & Lantolf, 2000; Säljö, 2000). Man kan emellertid uppmärksamma att lärande inte bara äger rum hos individen utan också att praktikgemenskapen kan förändras genom nykomlingars erfarenheter från andra verksamheter och andra praktikgemenskaper. Lärandet är sålunda inte bara ”vertikalt” i bemärkelsen att de som vet mindre successivt blir medlemmar i gruppen av dem som vet mer, utan också ”horisontellt”, det vill säga att nya medlemmar genom sina erfarenheter från andra praktikgemenskaper i andra verksamheter tillför nya perspektiv (Engeström & Sannino, 2010; Engeström, 2001, 2007). Till exempel kan man jämföra den nyutbildade lärarens successiva socialisation in i de mer erfarna kollegornas praktikgemenskap med den socialisationsprocess som den lärare genomgår som arbetat på en annan skola, kanske i ett annat land och nu börjar arbeta på en ny skola.

3.1.2 Grundläggande begrepp i verksamhetsteori

Verksamhetsteorins anknytning till marxistisk filosofi

I redogörelser för verksamhetsteorins filosofiska källor hänvisas ofta till bland annat Karl Marx’ *Teser om Feuerbach* (2003) som förenar en materialistisk ontologi med föreställningar om mänsklig agentivitet. Även om människans verklighet präglas av hennes materiella livsbetingelser kan hon, enligt marxismen, förändra dessa livsbetingelser genom sitt medvetna handlande. En annan aspekt av marxismen som återfinns i verksamhetsteorin är synen på motsättningar och motsägelser som ständigt närvarande i alla sociala produktionssystem. Spänningar och konflikter ses i både marxismen och verksamhetsteorin som potentiella käl-

lor till förändring av verksamheter, samhället och av människans produktionsvillkor (Engeström & Miettinen, 1999, s. 3 ff).

Verksamheter som komplex av målinriktade handlingar

Vygotskys kollega Aleksej Leontiev utvecklade teorin om människan som handlande varelse till att göra en åtskillnad mellan individuella målinriktade handlingar och den mer komplexa övergripande verksamhet som uppstår genom koordinerade målinriktade handlingar (Leontiev, 1978, 1981). Den verksamhetsteori som jag nedan kommer att redogöra för är främst Engeströms (1987) utveckling av Leontievs teori. Här har handlande subjekt placerats in i ett *verksamhetssystem* som inbegriper närvaron av ett kollektiv, en praktikgemenskap, som gemensamt deltar i verksamhetens utförande och där regler och arbetsdelning bestämmer villkoren för interaktionen.

I denna studie är upplevelser av utmaningar och hur utmaningar hanteras i utländska lärares återinträde i yrkeslivet det centrala studieobjektet. Det handlar bland annat om spänningar i relation till de målinriktade handlingar som lärarna vill utföra inom ramen för sitt yrkesutövande. Min strävan är dock att kunna utvidga analysenheten till att omfatta inte bara de individuella lärarnas erfarenheter utan också relatera dessa till ett övergripande sammanhang för deras yrkesutövande. Detta sammanhang kommer jag med hjälp av verksamhetsteorin att beskriva som ett verksamhetssystem och dess beståndsdelar.

Verksamhetsteorins grundläggande begrepp

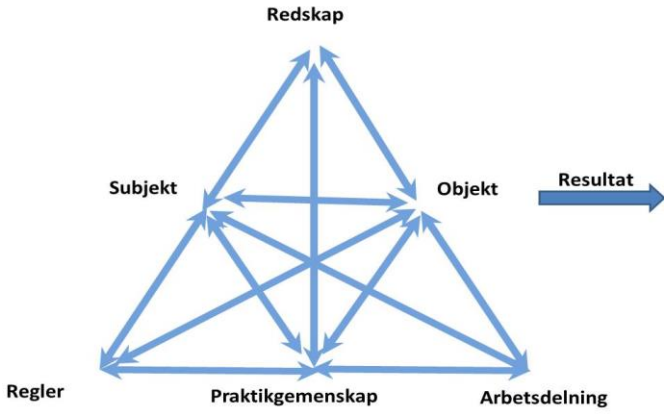
Tillämpningar av verksamhetsteorin återfinns bland annat i studier som på olika sätt berör offentliga verksamheter och företag[13] samt inom områden som HCI, Human Computer Interaction[14]. I analyserna undersöks till exempel hur medarbetarna relaterar till eller föreställer sig verksamhetens övergripande *objekt*, det vill säga det område som verksamheten ytterst är inriktad mot och ska förändra.[15] Man identifierar och beskriver

[13] Se t.ex. studier av samarbetet inom vårdcentraler och närsjukhus i Helsingforsregionen (Engeström, Engeström, & Kerosuo, 2003; Engeström, 2000, 2001), av ingenjörers skrivande i utbildning och på företag (Hållsten, 2008), av skrivande respektive yrkeskompetens inom äldreomsorg (Nikolaidou & Karlsson, 2012a; Törnquist, 2004), av särskolans verksamhet (Berthén, 2007; Linikko, 2009)

[14] Se t. ex Kaptelinin & Nardi, 2012; Kaptelinin, 2013; Nardi, 1996 om datorer och programvara som medierande redskap i verksamhetssystem.

[15] De sovjetryska primärtexterna kring mänsklig objektsinriktad verksamhet är översatta till engelska från ryska vilket medfört en viss begreppsförvirring vad gäller förståelsen av termen objekt. Enligt Kaptelinin (2005) finns i ryskan två ord, ”predmet” och ”objekt”, med delvis olika innebörd som båda kommit att översättas med engelskans ”object”. Predmet står för innehåll eller ämne, som till exempel tankeinnehåll, samtalsämne eller skolämne, medan objekt oftast står för föremål i mer materiell bemärkelse. Enligt Kaptelinin har Leontiev i sina texter i första hand använt termen predmet när han skrivit om att verksamheter har objekt (a.a.). Det är alltså en slags föreställning om vad människor ser

bland annat viktiga *medierande redskap* som kommer till bruk i verksamheten. I analyserna studeras verksamheterna med utgångspunkt i ett valt *subjekt*, det vill säga utifrån en viss individs eller en viss grupps perspektiv. Verksamheten som helhet ses dock som en process som utförs av en *praktikgemenskap* vars medlemmar genom *arbetsdelningen* har olika makt, status och arbetsuppgifter. Praktikgemenskapens interaktion och arbete regleras genom de *regler* eller normer som explicit eller implicit gäller inom verksamheten. Ett verksamhetssystem och dess interrelaterade element brukar avbildas som i figur 1 nedan:



Figur 1: Verksamhetssystemet (Engeström, 1987, s. 87)

I praktikgemenskapen finns ofta skillnader i föreställningarna om vad som ytterst är verksamhetens inriktning, dess objekt, liksom om reglerna, hur de medierande redskapen kan användas eller arbetsdelningen. Denna *flerstämmighet* (multivoicedness, Engeström, 2001, s. 136) medför att konflikter eller spänningar ständigt är närvarande i verksamheten. Spänningarna ska dock inte bara ses som ovälkomna störningar utan innebär också potentialer till utveckling. Om praktikgemenskapen inom verksamheteten lyckas identifiera källorna till de upplevda störningarna kan man också genomföra de förändringar som behövs för att åtgärda dem. Verksamhetsteoretiskt inriktad interventionsforskning kan bygga på att forskargruppen studerar verksamheten och för medarbetarna introducerar verksamhetssystemet som teoretisk modell för att beskriva den aktuella verksamheten. En förändringsprocess blir därefter möjlig om medarbe-

som meningen med verksamheten, vad den ytterst går ut på, som avses med termen ’objekt’. I verksamhetsteorin kan vi nu tala om att enskilda handlingar har mål och verksamheter har objekt.

tarna tillsammans kan identifiera källorna till störningarna och diskutera lösningar.[16]

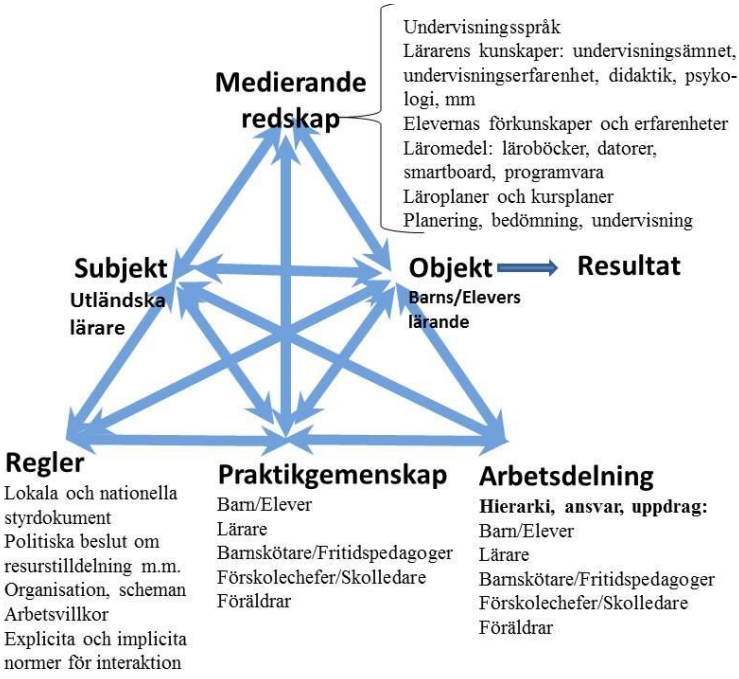
Varje verksamhet antas ha sitt upphov i ett kollektivt behov som är själva motivet till att verksamheten i fråga uppstår. Om det i samhället finns offentligt finansierad utbildningsverksamhet kan man föreställa sig ett underliggande kollektivt behov av kunniga och utbildade medborgare för att samhället ska överleva. Objektet för samhällelig utbildningsverksamhet i stort blir då barns, elevers och studerandes lärandeprocesser som verksamheten ska förändra för att i ge upphov till barn/elever/studerande som utvecklat vissa för samhället viktiga kunskaper och förmågor.

I denna avhandling har verksamhetsteorin använts som ett heuristiskt redskap, det vill säga som ett redskap för att ställa frågor till mitt material och analysera mina data. Jag undersöker med andra ord inte verksamheter med hjälp av teorin, utan använder den som ett redskap för att skapa ett sammanhang för de deltagande lärarnas erfarenheter. De deltagande lärarnas utsagor om sitt yrkesutövande och vad de ser som utmaningar har setts i ett sammanhang där de deltar i verksamheter som kan beskrivas med hjälp av verksamhetssystemets element.

Skolan som verksamhetssystem

Figur 2 nedan återger de komponenter som kan ingå i verksamhetssystemets olika element när skolverksamhet representeras i form av ett verksamhetssystem. I fokus för analysen i denna studie är de utländska lärarnas perspektiv på sitt deltagande i skolans verksamhet. Om någon annan grupp i verksamhetens praktikgemenskap hade varit i fokus, till exempel eleverna och deras erfarenheter av skolan, så hade dessa placerats i subjektspositionen i modellen. Dock krävs en empirisk undersökning av en viss skolas verksamhet för att bestämma vilka komponenter ingår i respektive del av verksamhetssystemet. Till exempel kan ju en läroplan fungera som ett regelsystem i vissa verksamheter och som ett medierande redskap i andra.

[16] Exempel på hur verksamhetsteorin fungerar som redskap i förändringsarbete ges i Engeströms beskrivningar av en metod som benämns ”Change Laboratory” (Engeström, 2007b, 2010) och hur metoden tillämpats i konkret verksamhet beskrivs bland annat i Engeström et al (2003) och i Engeström (2001).



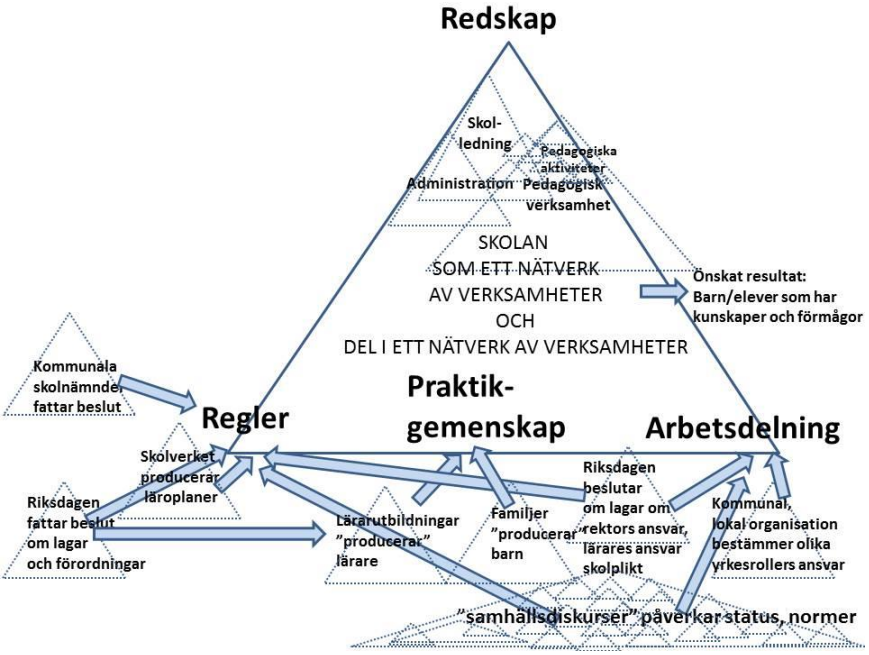
Figur 2: Tänkbara komponenter i skolverksamheten (bearbetning av Engeström 1987)

En central tanke i verksamhetsteorin är att samhällsverksamheter kan beskrivas som nätverk av verksamhetssystem som på olika sätt är förbundna med och påverkar varandra (Engeström, 1987; Roth & Lee, 2007; Russell & Yañez, 2003). När man till exempel talar om skolan som verksamhet är denna i sin tur uppbyggd av en mängd verksamheter såsom administration, skolledning, pedagogisk verksamhet med mera. Störningar i enskilda verksamheter kan orsakas av spänningar inuti elementen men också av spänningar mellan elementen i verksamheten eller på grund av påverkan från andra verksamheter.

I praktikgemenskapen kan till exempel finnas olika uppfattningar om verksamhetens objekt. Om gymnasielever deltar i lektioner enkom för att få registrerad närvaro kan det hända att de uppfattar undervisningsverksamhetens objekt på ett annat sätt än deras lärare. Det kan också finnas spänningar mellan elementen i verksamheten. Om lärare åläggs stor administrativ börda kan de uppleva att de inte hinner ägna tid åt de lektionsförberedelser som de anser vara nödvändiga för att bedriva undervisning. Här finns då en spänning mellan arbetsdelningen och de medierande redskapen (lektionsförberedelserna).

En avsevärd källa till spänningar är ofta att verksamheter står i förbindelse med varandra. Olika verksamheter ger till exempel upphov till resultat eller produkter av olika slag som i sin tur kan ”konsumeras” av andra verksamhetssystem. En lärarutbildningsverksamhet ”producerar” till exempel utbildade lärare (resultatet av verksamheten) som i sin tur blir medlemmar av olika skolors praktikgemenskaper i nya verksamhe-

ter. Om de nyutbildade lärarna har andra kunskaper och förmågor än vad praktikgemenskaperna i de mottagande skolorna anser är nödvändiga för att utöva läraryrket på ett fullgott sätt, uppstår spänningar mellan den lokala skolverksamheten och lärosätenas utbildningsverksamhet. I figur 3 nedan har jag skisserat hur man kan se skolan som ett nätverk av verksamheter och samtidigt i förbindelse med andra verksamheter.



Figur 3: Skolan som nätverk och i nätverk av verksamheter (fritt efter Engeström, 1987)

I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan man säga att det i läroplaner och skollag formuleras vissa grundläggande principer och regler för förskolans, grundskolans och gymnasieskolans verksamheter. Av dessa styrdokument framgår att det övergripande objektet för de olika skolformernas verksamheter ska vara barns/ungdomars lärande och sociala, emotionella och kognitiva utveckling. Verksamheten på varje enskild skola och förskola kan sägas i sin tur bestå av ett nätverk av verksamheter för vilken enhetens ledning ansvarar. Genom arbetsdelningen är lärarna den grupp i skolans verksamhet som i första hand har uppdraget att organisera sådan pedagogisk verksamhet som är inriktad på det lärande som beskrivs i styrdokumenten. Lärarnas ”professionella objekt” är barns och elevers lärande (Carlgren & Marton, 2000, s. 26).[17]

[17] I denna avhandling omnämns förskollärare, lärare på grundskolan och lärare på gymnasieskolan som *lärare*, utan någon specifikation, just därför att de har detta särskilda ansvar gemensamt. Jag kommer av samma skäl att använda termen skola som en allmän term för de institutioner som annars benämns som förskola, grundskola respektive gymnasieskola och som bedriver verksamheter med inriktning mot barns/elevers lärande, det vill säga sociala, emotionella, kognitiva och kunskapsmässiga utveck-

I idén om skolverksamhet finns, oavsett var i världen man återfinner den, tanken på ett verksamhetsobjekt som är inriktat på barns/elevers/studerandes lärande och utveckling. Däremot finns variationer mellan länder och också på lokal nivå inom varje land, vad gäller tillämpning av regler, arbetsdelning, användning av medierande redskap och vilka aktörer som deltar i de olika praktikgemenskaperna.

Skolformerna förskola, grundskola och gymnasieskola uppvisar också vissa väsentliga skillnader som ger avtryck i verksamheterna: Barnens/elevernas sociala och fysiologiska mognad, föräldrarnas roll i verksamheten, hur de olika verksamheterna inom respektive skolform är organiserade med mera. Graden av frivillighet för barnens/elevernas deltagande i verksamheten kan variera för de olika skolformerna. I arbetsdelningen på förskolan finns oftast både förskollärare och barnskötare som samarbetar kring de olika barngrupperna. I de övriga skolformerna är det vanligare med en lärare i taget för en hel klass. I grundskolan liksom gymnasieskolan talar man om undervisning och denna är oftast organiserad i lektioner. I förskolans kursplan förekommer inte ordet undervisning i stället används termen verksamhet och där anges vilka mål verksamheten ska sträva efter att uppnå vad gäller barnens utveckling (Skolverket, 2010). Jag kommer ibland att använda termen pedagogisk verksamhet för att kunna tala om de verksamheter som direkt är inriktade på lärandeprocesser i alla skolformerna.

Verksamhetsteorin som analytiskt redskap i avhandlingen

I forskningsfrågorna finns en uttalad intention att få kunskaper om de utmaningar som utländska lärare möter i skolans verksamheter. Utifrån verksamhetsteorin kan dessa utmaningar identifieras som spänningar eller konflikter orienterade till olika element i de verksamhetssystem som beskriver de verksamheter som de utländska lärarna deltar i under sin arbetsvardag. Perspektivet utgår från de yrkesutövande utländska lärarna som ses som handlande subjekt i olika verksamhetssystem. Det är hur dessa lärare beskriver utmaningar och hur de kan hantera utmaningar i relation till sitt dagliga görande i arbetet som är i fokus för studien. Utmaningar som kan lokaliseras till interaktionen med barn/elever, kollegor, föräldrar eller överordnade kan ses som spänningar i förhållande till praktikgemenskapen. Att intressera sig för hur lärarna upplever övergången till att undervisa på sitt andraspråk handlar om att undersöka om det finns några spänningar i anslutning till ett av de viktiga medierande redskap som läraren förväntas göra bruk av i sitt yrkesutövande.

Spänningar och motsättningar ses inom verksamhetsteorin som källor till potentiell förändring och utveckling av verksamheten. (Engeström, 1987; Roth & Lee, 2007). Organisationer har en möjlighet att utvecklas

---

ling.Vuxenutbildning berörs inte i denna avhandling och när jag skriver om elever menas barn eller ungdomar inom grundskolan och gymnasieskolan.

genom ”expansivt lärande” (Engeström, 1987, 2010). Detta innebär att deltagarna utvecklat nya perspektiv på verksamheten och hur den kan genomföras, vilket innebär att verksamhetsobjektet ”expanderat” i processen att åtgärda de störningar man identifierat (a.a.). Individers lärande kan också äga rum inom ramen för verksamheten och då rör det sig snarare om en förändring av individens handlingspotential (Roth & Lee, 2007). Här kan det till exempel handla om att individen utvidgar sin tillgång till olika resurser eller utvecklar sin förmåga att använda vissa medierande resurser (till exempel arbeta med sin språkutveckling). Ett lärande som ger till resultat att individens handlingspotential krymper är dock också möjligt (jfr Säljö, 2000, s. 27f.).

Ett värde som verksamhetsteorin tillför i denna undersökning är att den innefattar ett samtidigt struktur- och processperspektiv. Verksamhetssystemet kan ses som en struktur som ibland inrymmer hinder och begränsningar för individerna som deltar i verksamheten. Samtidigt kan individer för att överkomma mer eller mindre tillfälliga hinder för sitt handlande förändra något i relation till olika element i verksamheten vilket ju innebär att de i något avseende också påverkar verksamheten.

3.2 Utmaningar och affordanser

I inledningen introducerades en definition av begreppet ’utmaning’ som ”spänningar i relationen mellan en intention att handla och sammanhanget i vilken handlingen skall utföras” (s. 2). Deters (2011) har i sin studie om utländska lärare i Ontario en forskningsfråga som rör ”affordances and constraints to the successful professional acculturation of internationally educated teachers” (s. 54). Hon definierar *affordanser* (affordances) med hänvisning till van Lier (2004) som ”any physical, social and symbolic elements in an environment that interact with a person (learner)” (Deters, 2011, s. 54) och anger att ”affordances facilitate goal-directed action while constraints limit goal-directed actions”(a.a.).

Det jag kallar för utmaningar skulle med Deters’ definition bli “constraints” medan de resurser som de utländska lärarna gör bruk av för att hantera utmaningar skulle kunna ses som ”affordances”. Emellertid är också hinder ett slags affordanser eftersom de interagerar med den individ som har intentioner att handla. Den utvecklings- eller lärandepotential som utmaningar inrymmer framkommer inte med Deters användning av affordansbegreppet. Omständigheter som underlättar målinriktade handlingar leder inte självklart till vare sig lärande för individen, i termer av en utökad handlingspotential eller till verksamhetsutveckling.[18]

[18] Jämför till exempel skillnaden mellan”lotsning” och ”stöttning” i undervisningssammanhang. När barn/elever lotsas genom krävande uppgifter genom att läraren visar hur de ska klara av varje moment i uppgiften, utmanas inte deras eget tänkande och de utvecklar inte någon egen förståelse för hur de ska lösa uppgiften (Säljö, 2000, s. 123 f.).

När affordansbegreppet introducerades menades med begreppet ’affordans’ en egenskap hos ett föremål i omgivningen som var percepierbart om det för djuret, givet dess biologiska förmågor, hade relevans för djurets handlande (Gibson, 1986). Ett djur som kan klättra iakttar andra egenskaper hos ett träd än det djur som inte kan klättra. De båda djuren uppfattar därmed också olika handlingsmöjligheter när de står nedanför trädet.

I van Liers ekologiska semiotik definieras affordanser som möjligheter till meningsskapande och potential för handlande i en viss situation. Om handlande förutsätter meningsskapande blir affordanser också knutet till möjligheter till lärande (van Lier, 2000, 2004, 2006). Språkinlärning gynnas inte i första hand av mängden språklig input utan snarare av möjligheter för språkinläraren att delta i betydelseskapande interaktion med andra språkanvändare (a.a.). Sandwall (2013) definierar affordanser som ”potentiellt medierande resurser” (s. 30) och menar med detta de resurser som står till buds i en viss situation och som individen, beroende på sina förutsättningar, skulle kunna använda i interaktionen med omgivningen.

Barab och Roth (2006) har utvecklat affordansbegreppet vidare i sin teori om att vetande och lärande och skriver om individers handlande som samspelet mellan intentioner, det för individen tillgängliga *affordansnätverket* (affordance network) och individens situerade handlingsförmåga (effectivity set). Barab och Roth anger att ”effectivity set” är kombinationen av hur en individ percepierar och förmår interagera med sin omvärld (a.a., s. 6). Jag väljer att översätta effectivity set med situerad handlingsförmåga och menar då de förmågor, perceptioner och känslotillstånd som har betydelse för individens handlande i en viss situation. Sådana förmågor är till exempel individens bemästrande av vissa nödvändiga medierande redskap och sådana agentiva förmågor som till exempel självförmåga och självreaktivitet[19] (jfr Bandura, 1986). Till den situerade handlingsförmågan kan också räknas emotiva och fysiologiska tillstånd som trötthet, upprördhet, stressreaktioner och liknande.

Affordansnätverk är enligt Barab och Roth (2006):

> the collection of facts, concepts, tools, methods, practices, agendas, commitments, and even people, taken with respect to an individual, that are distributed across time and space and are viewed as necessary for the satisfaction of particular goal sets. (2006, s. 5)

Varje handling eller uppsättning av handlingar som en individ vill utföra kräver alltså tillgång till ett nödvändigt affordansnätverk som också ”matchar” individens situerade handlingsförmågor (a.a.).

En pedagogs uppgift är enligt Barab och Roth att stimulera inläraren till att utveckla intentioner att handla (genom utmanande, intresseväckande frågeställningar och uppgifter) och att skapa sammanhang där inlä-

[19] Begrepp som ’självförmåga’ och ’självreaktivitet’ förklaras närmare i avsnitt 3.3.4

rarens tillgängliga affordansnätverk utvidgas. Genom detta utökas också individens ”livsvärld” eftersom individen nu har tillgång till och kan göra bruk av fler affordanser (a.a.).

När en lärare ställs inför utmaningar aktualiseras frågan om hur det för läraren tillgängliga affordansnätverket kan utvidgas så att intentionerna kan upprätthållas. Hanterandet av utmaningar kan med anknytning till verksamhetssystemet göras till en fråga om det för läraren finns möjlighet att utvidga det tillgängliga affordansnätverket inom ramen för verksamheten. Läraren kan till exempel gå till en kollega och be om råd och därefter på ett nytt sätt ta itu med problemet. En andraspråkstalande lärare som inte vill riskera att tveka på viktig terminologi inför eleverna kan använda sig av läroböckerna i ämnet för att föregripa eventuella luckor i ämnesordförrådet inför det aktuella undervisningsmomentet. Möjligheten finns också att det tillgängliga affordansnätverket av något skäl inte kan utvidgas varför utmaningen förmodligen måste hanteras genom att läraren överger sina intentioner att handla. En lärare som upplever sin undervisningssituation som omöjlig, som känner sig maktlös, inte får någon stöttning eller av någon anledning inte kan ta till vara den stöttning som erbjuds, ser kanske inte någon möjlighet att utvidga det tillgängliga affordansnätverket. Ett sätt att hantera utmaningarna blir då att helt enkelt överge intentionerna att utöva läraryrket och säga upp sig.

3.3 Identitet och verklighet som sociala konstruktioner

Läraryrket utövas i hög grad i kollektiv av olika slag, med barn och elever, tillsammans med lärarkollegor, i möten med föräldrar men också mot en fond av övergripande kollektiv såsom utbildningsväsendet och samhällslivet i stort. Hur dessa olika kollektiv beskrivs eller definieras beror på hur man anger vad det är som för samman medlemmarna till en grupp; gemensamma erfarenheter, ett intresse, ett projekt, ett värdesystem eller något annat. Oavsett vad som för samman människor till ett kollektiv kan man se dem som konstellationer där individer gemensamt skapar en social verklighet och socialt konstruerade identiteter.

3.3.1 Praktiker, praktikgemenskaper och institutioner

I studier av lärande i arbetslivet, av kommunikation på arbetsplatser, av inklusion och exklusion som fenomen i sociala sammanhang används ofta begrepp som ’praktik’, ’praktikgemenskap’ och ’institution’.

Begreppet ’praktik’ kan ha olika innebörder. Linell (2011) definierar praktiker som ”kulturellt bestämda, mer eller mindre rutiniserade mönster för hur vi organiserar vårt umgänge och löser olika specifika uppgiftstyper” (s. 75). När vi använder och återskapar dessa rutiniserade

mönster, ger vi också vårt handlande en viss bestämd betydelse (Wenger, 1998). Inom sociologins område avses med ’praktik’ ofta handlingar som skapar en socialt konstruerad verklighet (se t.ex. Giddens, 1984) eller en socialt konstruerad identitet (se t.ex. Bourdieu, 1977).

Praktikgemenskaper kan sägas vara de kollektiv av deltagare som samlas kring en gemensam praktik eller ett gemensamt görande, vilket innebär ett gemensamt meningsskapande (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Wengers (1998) definition av praktikgemenskap baseras på idén om en konstellation som uppstår när individer deltar i ett gemensamt görande (a joint enterprise) och uppfattar varandra som delaktiga i samma görande (a mutual engagement) samt att de talar om och förstår det gemensamma görandet i någorlunda likartade termer och begrepp (a shared repertoire). En praktikgemenskap kan utgöras av människor som har nära daglig kontakt med varandra, till exempel personalen och eleverna på en skola, men kan också bestå av ett kollektiv som inte har direkt fysisk kontakt, till exempel Sveriges samlade lärarkår. Deltagandet är både en manifestation av en tillhörighet och en identitetsskapande process. Deltagarna kan på ett differentierat sätt delta, bidra och ses som kompetenta i förhållande till den gemensamma praktiken. En praktikgemenskap är ofta en flytande och dynamisk konstellation som i första hand inte bestämmer aktörernas praktiker och roller, utan snarare utvecklar en gemensam förståelse av hur praktikerna som man anser att man har gemensamt iscensätts. I skolans värld kan man till exempel tänka sig att det finns diskussioner bland lärarna om vad lärande och undervisning är. Lärarna på en skola kan ses som praktikgemenskaper, liksom en lärare och de barn/elever som tillsammans deltar i olika pedagogiska verksamheter. I dessa praktikgemenskaper förhandlas om vad det vill säga att vara lärare, att vara förskolebarn/elev och om vad det vill säga att vara en bra lärare eller ett snällt barn/en god elev. Alla individer ingår i ett stort antal praktikgemenskaper och kan potentiellt fungera som mäklare (brokers, a.a.) genom att föra kunskaper, kompetenser, repertoarer från en praktikgemenskap till en annan.

Institutioner bärs visserligen också upp av ett kollektiv av individer, men uppstår när praktiken blir regelstyrd, det vill säga att människorna formerar sig i ett system där handlingar av ett visst slag, typifierade handlingar, alltid utförs av individer som intar vissa roller i detta system (Berger & Luckman, 1966). Alla gruppbildningar som hålls samman av att medlemmarna agerar på vissa regelmässiga sätt och i enlighet med vissa bestämda roller kan ses som institutioner: familjer (föräldrar/barn m.m.), föreningar (styrelse/övriga medlemmar, fotbollslag (lagledare, målvakt, backar m.m.).

Offentliga institutioner upprätthålls genom att professionella yrkesutövare iscensätter sina yrkesroller och samtidigt upprätthåller den institutionella ordningen, regelsystemet (Sarangi & Candlin, 2011, s. 6). Om institutionen står för eller representerar en slags ordning, är det de pro-

fessionella som inordnas i institutionen som upprätthåller institutionen genom sitt yrkesutövande. Det är dock institutionen som är den ordnande principen och både legitimerar och definierar de professionellas yrkesutövande och kunskaper (a.a., s .9; Sarangi & Roberts, 1999, s. 15). Den eller de institutioner som är aktuella i denna avhandling är skolan och i synnerhet skolformerna förskola, grundskola och gymnasieskola. Dessa institutioner kännetecknas av att där förekommer typifierade roller som lärare, skolledare/skolchefer, barnskötare, förskolebarn och elever där man förväntar sig att aktörerna utför handlingar av olika slag.

3.3.2 Olika uttolkningar av föreställningar om praktikgemenskap

I verksamhetseorin är det det övergripande verksamhetsobjektet som tilldelar de enskilda handlingarna deras innebörd. Praktikgemenskapen utgörs av det kollektiv av handlande individer som med sina handlingar gemensamt konstituerar verksamheten. Inom sociokulturellt orienterade refereras ofta till Lave och Wengers (1991) teoretiserande om praktikgemenskapens roll i lärandet och också till Wengers (1998) fördjupning kring just praktikgemenskapen som ram för människors handlande, tänkande och identitetsformering. Där är praktikgemenskapen ett kollektiv som förs samman genom det gemensamma förhandlandet om en viss föreställd praktik (a.a.), vilket då också gör själva praktikgemenskapen till en i första hand ”föreställd gemenskap” (Anderson, 1991). Centralt för Wengers praktikgemenskaper är att människor ser sig som tillhöriga (eller inte tillhöriga) till ett visst kollektiv och genom detta också utvecklar en social identitet. Verksamhetsteorin diskuterar inte på samma sätt praktikgemenskapens, eller verksamhetens betydelse för identitetsformering.[20] Snarare är det den marxistiskt orienterade inriktningen på människan som kollektiv agent och verksamheter som produktionssystem som är i fokus. Verksamhetssystemet som analysenhet och tanken att verksamhetssystem alltid har kontaktytor mot och påverkas av andra verksamhetssystem, ska ses som en strävan att sätta in verksamheter såväl som praktikgemenskaper i ett samhälleligt makroperspektiv. Det är verksamhetssystemet som kan begränsa eller utveckla människors handlande. I Wengers praktikgemenskap är fokus snarare inriktat på interaktion på en mikronivå och de konflikter och spänningar som uppstår mellan individer på denna nivå och hur deras handlingsutrymme inom denna ram kan begränsas eller utvidgas.

Senare verksamhetsteoretiker har introducerat tanken att också känslor och känslotillstånd måste beredas utrymme i analysen av de lärandeprocesser som verksamhetsteorin ser som en effekt av spänningarna

[20] Det förekommer dock att forskare med verksamhetsteoretisk bas diskuterar hur spänningar i verksamheten också kan inverka på individers identitet.(se t.ex. Roth et al. (2004).

inom verksamheten. Roth (2007) menar att de känslor som människor upplever när de bedömer hur de uppnår sina handlingsmål har betydelse för deras fortsatta handlande inom verksamheten. Känslor av frustration till exempel, som indikationer på spänningar, kan driva individerna i verksamheten till att förändra sitt handlande eller sina handlingsmöjligheter, vilket i sin tur påverkar verksamheten som helhet (a.a.). Dock är det fortfarande verksamheten som är det primära och inte praktikgemenskapen.

För denna avhandlings vidkommande ser jag inte dessa olika uttolkningar av fenomenet praktikgemenskap som motsägelsefulla eller inkompatibla. Snarare möjliggör Wengers perspektiv att den verksamhetsteoretiska analysen av materialet kan kompletteras med aspekter som berör lärarnas möjligheter till identitetsformering och till människors behov av att skapa tillhörighet som en orsak till att de interagerar.

3.3.3 Identitet, positioneringsprocesser och ansiktsarbete

*Identitetens sociala och diskursiva dimension**

Vi har alla en kärndidentitet, ett *jag* som gör att vi ser oss själva och andra som i tid och rum sammanhållna individer (Gee, 2000; Harré & van Langenhove, 1999b). Den individ som är en person med iakttagbara, bestämda egenskaper utgörs dock av ens ’persona’, den man blir och uppfattas som i samspel med andra människor (Harré & van Langenhove, 1999a, s. 6.). Identiteten kan ses som ett kluster av sådana personæ som alla är socialt konstituerade och alltså ett resultat av hur individen uppträder och uppfattas i interaktion med andra människor (Blommaert, 2005; Gee, 1999, 2000; Harré & van Langenhove, 1999b):

> Being recognized as a certain ”kind of person” in a given context, is what I mean here by “identity”. In this sense of the term, all people have multiple identities connected not to their “internal states” but to their performance in society. (Gee, 2000, s. 99)

Man kan uppmärksamma olika aspekter av individers identitet beroende på hur interaktionen och sammanhanget kategoriseras. I vardagligt tal görs ofta en åtskillnad mellan människors personliga identiteter och de yrkesroller de intar i mer officiella sammanhang. Deters (2011) gör i sin undersökning av utländska lärare i Kanada en åtskillnad mellan den *personliga* identiteten (personal identity) och den *sociala* identiteten (social identity) där yrkesidentiteten ingår. Gee (2000) skiljer mellan *diskursiv* och *institutionell* identitet, där den förra uppstår i interaktion med omgivningen medan den senare är ett resultat av ett institutionellt beslut fattat av en myndig representant för institutionen i fråga. Det diskursiva kan beskrivas som ”ways of being ‘certain kinds of people’” (a.a., s. 110). Att till exempel erhålla lärarexamen ger upphov till institutionella

identiteter för dem som tillerkänns en sådan. Dessa identiteter har emellertid alltid också en diskursiv dimension som utvecklas när man uppträder som och/eller bemöts av andra som lärare.

Enligt Gee (a.a.) går den moderna samhällsutvecklingen mot att den institutionella identitetens betydelse minskar i sociala sammanhang, medan betydelsen av individens förmåga att positionera sig diskursivt ökar. Ett citat från slutbetänkandet som låg till grund för den lärarutbildning som infördes 2001 kan illustrera detta:

> Dagens medborgare ifrågasätter auktoriteter och ledare måste förtjäna sin auktoritet. Detsamma gäller var och en av lärarna i dagens skola. (SOU 1999:63, s. 41)

Att identiteten uppstår och förändras när man agerar som och ses som en person med vissa egenskaper gör identiteteten till en process, snarare än en varaktig konstellation av egenskaper eller sociala roller. Vår identitet kan sägas uppstå oavbrutet genom förhandlingar, ifrågasättanden och erkännanden av de positioner vi intar och tilldelas i de sociala rum som vi är delaktiga i (Davies & Harré, 1990). Diskursiv positionering, kan sägas vara de processer som i samtal och annan slags interaktion medför att individer positionerar sig själva och positionerar andra (a.a.) Lärare kan, enligt citatet ovan, i kraft av sin institutionella identitet inte förvänta sig att bli bemötta som auktoriteter, utan måste diskursivt kunna positionera sig så att de ”förtjänar” sin auktoritet. Iedema och Scheeres (2003) tar upp den diskursiva positionering i yrkeslivet som de kallar för ”textualisering”. Med det menar de att yrkesutövare i allt högre grad måste kunna formulera sig och diskursivt legitimera sitt kunnande inför grupper som inte självklart är insatta i deras arbete.

I positioneringsprocesserna har individens språkliga resurser en viktig funktion, då ju språkanvändare inte bara använder språket till att uttrycka tankar om världen utan också till att diskursivt konstruera världen och positionera sig själva (Norton, 1997). Diskursiva positioneringar görs dock sällan på ett direkt sätt, snarare härleder interlokutörer varandras förhållningssätt och positioneringar genom uttolkningar av det som sägs. Detta kräver en sociopragmatisk språkförmåga där s*pråksocialisation* kan sägas vara den process varigenom individer förvärvar förmågan att använda språkliga konstruktioner för att etablera en social identitet (Ochs, 1993). Migration och avsaknad av förmåga att kommunicera på det nya landets språk kan medföra upplevelsen av en viss identitetsförlust tills man förvärvat förmågan att positionera sig också på det nya språket (a.a.). Möjligheten att bli delaktig i nya praktikgemenskaper med hjälp av det nya språkets sociopragmatik, blir då en viktig del av språkutvecklingsarbetet (jfr Pavlenko & Lantolf, 2000).

Ansiktsarbete

Sociologen Erving Goffmans användande av begreppen ’ansikte’ (face) och ’ansiktsarbete’ (face work) handlar om tanken att individen och de övriga i situationen närvarande samarbetar om att upprätthålla varandras anspråk på socialt erkännande (Goffman, 1967). Människor vill bli bemötta som värda respekt, som kompetenta, respektfulla och ansvarstagande individer. Att tillskrivas efterstävade sociala egenskaper hör ihop med att tillerkännas ett positivt ansikte av omgivningen. De närvarande i en social situation deltar i detta ansiktsarbete och bemöter varandra så att ingen ska försättas i den socialt obehagliga situationen att framstå som okunnig, inkompetent eller ovärdig respekt, det vill säga förlora ansiktet (a.a.). Om till exempel en förstaspråkstalare undviker att i dialog med en andraspråksanvändare uppmärksamma den senares språkliga misstag kan detta ses som ett exempel på ansiktsarbete där ansiktshot undviks (Svennevig, 2009).

Goffmans teorier om ansiktsarbete, kan vidareutvecklas mot att uppmärksamma att det i det sociala livet också finns situationer som tycks sanktionera att de interagerande också bedriver *aggressivt* ansiktsarbete (Vilkki, 2006). Sådana situationer präglas ofta av ifrågasättande av och opposition mot makt och hierarkier. Exempel kan hämtas från skolans värld där det händer att elever uppträder utmanande och provocerande.

Konstruktionen av social identitet i institutionella sammanhang

Människors diskursiva identitetskonstruktion, särskilt vad gäller institutionell identitet, är beroende av den sociala situationens grad av institutionalisering och det uppträdande som förväntas av dem som uppbär de institutionella rollerna. Goffman (1959) skiljer mellan framträdanden som görs i den *främre regionen* (front stage) och i den *bakre regionen* (back stage). När institutionens professionella uppehåller sig i den främre regionen, präglas deras agerande av att de framträder inför en offentlighet och att de intar vissa förväntade hållningar i egenskap av yrkesutövande tjänstemän. När de vistas i till exempel personalrummet däremot, kan de lägga bort det institutionella framträdandet och tillåta sig att uttrycka åsikter och inta hållningar som de inte skulle visa upp utåt (a.a.).

I en skola kan man iaktta både främre och bakre regioner. Personalrummet eller lärarnas arbetsrum uppstår som bakre regioner när lärare uttrycker sig om skolledning, föräldrar och elever på andra sätt än i klassrummet eller inför föräldrarna. Dock kan ett personalrum också bli en främre region om medarbetarna inför sina kollegor är måna om att inta en officiellt erkänd lärarroll, medan de inför några närmare arbetskamrater kanske kan tillåta sig att framstå som om de som lärare inte alltid har full kontroll eller hyser åsikter som inte skulle accepteras av lärarkollegiet i allmänhet.

3.3.4 Agentivitet och agentiva förmågor

Teorier om identititeten som resultat av social interaktion, väcker frågan om vad som bestämmer individens möjligheter att vara en autonomt handlande agent som har möjlighet att ”intentionally make things happen by one’s actions” (Bandura, 2001, s. 2). I socialpsykologen Albert Banduras teori om agentivitet är denna en del av individens mentala utrustning och ska därför placeras på en analytisk mellannivå mellan hjärnas rent fysiologiska processer och de med omgivningen sammanvävda sociokulturella medvetandeprocesserna. ”Human mind is generative, creative, proactive, and reflective, not just reactive” (2001, s. 4).

Bandura använder begrepp som *intentionalitet*, *förtanke*, *självreaktivitet*, *självreflexivitet* och *självförmåga*[21] för att beskriva individers agentivitet (a.a.). Individer har, när de handlar intentionellt, en strävan efter att åstadkomma ett framtida tillstånd av något slag (a.a.). I självreaktiviteten responderar individen så att säga på sina egna intentioner och sitt eget handlande. Här ingår motivationen som gör att individer upprätthåller intentioner trots att de till att börja med kanske misslyckas med att realisera dem. Självreflexiviteten står för individens förmåga att analysera och bedöma sig själv i förhållande till de tänkta handlingarna. Här ingår den *föreställda självförmågan* (efficacy beliefs), det vill säga bedömningen av den egna förmågan att framgångsrikt utföra de handlingar som krävs för att förverkliga intentionerna:

> It is partly on the basis of efficacy beliefs that people choose what challenges to undertake, how much effort to expend in the endeavor, how long to persevere in the face of obstacles and failures, and whether failures are motivating or demoralizing. (a.a., s. 10)

Individens föreställda självförmåga och agentivitet kan ses som interrelaterade och beroende av faktorer i det sociala sammanhanget (Bandura, 1986, 2001). Att lyckas fullfölja sina intentioner, stärker naturligtvis föreställningarna om självförmågan, vilket gör att individens agentivitet ökar. Att mötas med negativa förväntningar från omgivningen har ofta en motsatt effekt och påverkar också individens bedömning av sin förmåga att realisera en intention. Självförmåga hos lärare har kommit att bli ett särskilt område i utbildningsforskning. Lärares beredskap att framhärda i krävande undervisningssituationer, bedriva inkluderande undervisning och allmänt hantera utmaningar i yrkesuppdraget, kopplas då till deras föreställda självförmåga (se Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Malinen et al, 2013).

[21] Översättningarna till svenska av Banduras termer intentionality, forethought, self-reactiveness, self-reflectiveness och self-efficacy är tagna från (Lindwall, 2011).

3.3.5 Socialkonstruktionism, kultur och diskurser

Socialkonstrutionistisk epistemologi

De resonemang som presenterats ovan om identiteter som sociala processer, om diskursernas roll för skapandet av sociala relationer i sociala verkligheter och om kollektiv som föreställda gemenskaper kan sägas bottna i ett socialkonstruktionistiskt synsätt. En eller flera av nedanstående epistemologiska grundhållningar präglar enligt Gergen (1985) socialkonstruktionistiskt orienterade forskningsinriktningar:

- Den kunskap som människor skapar om världen och om sin tillvaro är socialt konstruerad och präglas av sitt sociala, kulturella och historiska sammanhang.
- All kunskap som tas för given och självklar kan ifrågasättas. Också det som ses som självklara fakta och sanningar är också sociala konstruktioner.
- Eftersom vår kunskap präglas av de sociala processer i vilka den uppstått, blir även konstruktionen av kunskap en socialt verkande handling. Hur företeelser beskrivs, definieras, kategoriseras och klassificeras återspeglar och skapar sociala relationer.

Institutioner som skolan och kategorier som *elever*, *lärare*, *utländska lärare*, *undervisning*, och *skolämnen* är med detta synsätt socialt konstruerade företeelser vars innebörder är präglade av den historia i vilka de uppstått och den tid och det samhälle där de förekommer. Till detta kan också adderas föreställningar om till exempel goda lärare, ett gott språk, språklig förmåga. Den socialkonstruktionistiska utgångspunkten för denna avhandling innebär att dess forskningsfokus på utmaningar som utländska lärare möter och hanterar i svenska skolsammanhang relateras till sociala processer där individuella identiteter, förmågor, gemenskaper, institutioner och verksamheter skapas, formas, förhandlas och förändras.

Nyansering av kulturbegreppet och definition av diskursbegreppet

När människor som kollektiv förhåller sig till företeelser och gemensamt skapar sociala praktiker talar man ibland om att de ”har” en viss ”kultur”. I vardagslag talas ibland om ”svensk kultur”, ”skolkultur” eller ”arbetsplatskultur”. Det finns dock vissa risker behäftade med användningen av kulturbegreppet:

> The conceptualisation of culture as people embodying a unified belief or value system is increasingly being regarded as a myth since it misleadingly portrays social groups as ’ideational islands’. (Sarangi, 1994, s. 415)

Istället för att utgå från varaktighet och enhetlighet i tankesätt och vanor hos dem som ”tillhör” en viss ”kultur”, kan kulturer liksom identiteter istället ses som ständigt föränderliga processer där innebörder skapas och omskapas i ”the infinitely complex network of meaning potential that is what we call the culture” (Halliday, 1978, s. 5).

Närbesläktat med kulturbegreppet är diskursbegeppet som används om ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7) eller sätt att vara i världen (Gee, 2000). Diskursbegreppet gör det möjligt att se människors sätt att tala och tänka som sociala praktiker. De handlingar (språkliga och andra) som vi utför beror av våra uttolkningar och kategoriseringar, vilket blir bestämmande både för vår egen och för andras verklighet (Gullestad, 2002).

De verklighetsuppfattningar som diskurser ger upphov till skulle, även om de inte är evigt existerande och oföränderliga, kunna benämnas som ”kulturella ordningar” (Lindqvist, 2010). Det finns kollektiv som diskursivt upprätthåller föreställningar om ”den svenska kulturen” och ser vissa företeelser som manifestationer av denna kultur. Exempel finns på studier av hur man inom utbildningar som riktar sig till invandrare, konstruerar och kontrasterar föreställningar om svenskhet och om invandrare. Svenskhet förknippas ofta med demokratiska värderingar och jämlikhetssträvanden medan invandrare får representera traditionalism, ojämlikhet och avsaknad av demokratiska värderingar (Carlson, 2003; Ljungberg, 2005; Rosén, 2013). Även invandrade individers omnämnande av sig själva som ”invandrare” och tillhörande en gemensam kategori skild från ”svenskarna” kan ses som en indikation på förekomsten av åtskiljande diskurser och medföljande positioneringar. En definition av kultur i denna bemärkelse skulle kunna vara: ”patterns of representations, actions, and artifacts that are distributed or spread by social interaction” (Markus & Hamedami, 2007, s. 11).

3.4 Språklig variation och flerspråkighet – några centrala begrepp

En av forskningsfrågorna i denna avhandling berör lärarnas erfarenheter relaterade till att migrationen inte bara inneburit ett skifte av lokala skomiljöer och nationella skolsystem men också ett byte av kommunikationsspråk i yrkesutövandet. I detta avsnitt redovisas några centrala begrepp som aktualiserats genom denna frågeställning.

3.4.1 Vardagsspråk och akademiskt språk

I forskningen kring framför allt barn och ungdomars utveckling av ett andraspråk betonas skillnader mellan tillägnandet av ett muntligt vardagligt språk och det språk som i synnerhet på högre stadier förutsätts för ett

framgångsrikt lärande i skolan. Jim Cummins (1979, 1981, 2008) introducerade redan på 1970-talet uttrycken Basic Interpersonal Communicatve Skills (BICS) och Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) för att göra åtskillnad mellan språkanvändning i mer vardagliga, företrädesvis muntliga, skolsammanhang och språkanvändning i mer kognitivt krävande sammanhang som i skolans ämnesundervisning på högre stadier där elever behöver kunna föra resonemang på ett mer abstrakt och dekontextualiserat sätt i tal och skrift. Skolans ”akademiska” språk såsom det återspeglas i de texter som används i undervisningen präglas bland annat av en syntaktiskt kompakt och ofta komplex, nominal stil med hög lexikal täthet och med ett ämnesspecifikt ordförråd som kan vara särskilt svårtillgängligt för elever som studerar på sitt andraspråk (Axelsson & Magnusson, 2012; Edling, 2006; Lindberg, 2007; Schleppergrell, 2004). Till skillnad från tillägnandet av ett mer vardagligt språkbruk som brukar gå relativt fort för barn och ungdomar brukar man tala om att det tar minst 4 – 7 år att tillägna sig skolans mer abstrakta och formella språk (Collier, 1987).

Naturligtvis ställer även kommunikation i vardagslivet ofta höga krav på de språkliga resurser med vars hjälp man dagligen förutsätts delta i olika både kognitivt, socialt och ibland också emotionellt krävande interaktion. Som Bailey (2007) påpekat är det heller inte i första hand språket i sig som ska ses som akademiskt eller vardagligt, utan snarare de situationer i vilket språket används (a.a.). Vardagslivet är ofta oförutsägbart och präglas dessutom av socialt, kulturellt och historiskt utvecklade praktiker i vilket språkbruket utgör en viktig del. Även om språket ur ett lexiko-grammatiskt perspektiv i många vardagliga situationer kan vara mindre komplext, används det å andra sidan i högst varierande situationer vilket kan innebära stora utmaningar för andraspråksanvändare som inte hunnit utveckla sådana nyanser i språkbruket som man kan ha bruk av i olika vardagliga sociokulturella praktiker. För den som tillägnar sig ett andraspråk i vuxen ålder kan språkanvändningen i mer vardagliga situationer således innebära nog så stora och till och med större utmaningar jämfört med språkanvändningen i mer professionella och specialiserade sammanhang där man tidigare använt sitt modersmål. Lärarna i denna studie hade till exempel alla erfarenhet från olika skolspråkliga praktiker i sina ursprungsländer att luta sig mot.

3.4.2 Förstaspråk, andraspråk och infödda talare

De deltagande lärarna i denna studie hade alla tillägnat sig svenska i vuxen ålder efter det att de anlänt till Sverige. Det betyder att svenska var ett andraspråk för dessa lärare som hade varierande förstaspråk. I studien omtalas lärarna därför som ”andraspråkstalare” eller ”andraspråksanvändare” av svenska i den skolkontext där det gängse kommunikationsspråk-

ket är svenska. Termerna förstaspråk respektive andraspråk[22] används för att skilja språk som en individ utvecklar genom den primära socialisationen i tidig barndom från språk som en individ kommer att utveckla efter det att ett (eller flera) språk har etablerats. (Abrahamsson & Bylund, 2012, s. 154; Ellis, 1994, s. 11; Lindberg, 2004, s. 5; Viberg, 1993, s. 110). Begreppet 'andraspråkstalare' kan i vissa sammanhang användas för att beteckna talare vars språkanvändning skiljer sig från infödda talares genom att de inte uppnått full behärskning av språket utifrån en norm som baseras på infödda språkanvändares språkbehärskning. Båda begreppen har varit föremål för debatt inom språkvetenskapen på grund av att de har ansetts få socialt verkande effekter. Att frågan om vuxna andraspråksanvändares språkbehärskning inte är ett ideologiskt neutralt område visar sig också i diskussioner om hur väl invandrade yrkesutövare måste behärska majoritetsspråket för att ges tillträde till professioner i det nya landet. Överdrivna eller omotiverade språkkrav kan uttolkas som majoritetens strävan att exkludera invandrare från arbetslivet och andra samhällsområden (Sjögren, 1996). Många forskare menar också att man genom att skapa myter om att infödda talares språkbruk har inneboende, särskiljande egenskaper och genom att se vissa språkliga varieteter som särskilt eftersträvandsvärda för språkinlärare, använder språket för att underordna och stigmatisera grupper i samhället. Genom att utse vissa dominerande grupper till språkliga förebilder, tilldelar man dem en normerande och överordnad ställning inte bara i språkgemenskapen utan också i samhällshierarkin (Bourdieu, 1984. 1991; Kramsch, 1997).

Samhällets sociala hierarkier diskuteras av Bourdieu som beskriver hur människor i besittning av eftertraktade materiella såväl som socialt erkända symboliska resurser (symboliskt kapital) tillskrivs prestige och status (1977). Han menar också att det inte är individens språkanvändning i sig som har vissa kvaliteter utan att individer som är i besittning av viktigt symboliskt kapital anses också vara språkliga förebilder. Därmed kommer de också i åtnjutande av "lingvistiskt kapital" (Bourdieu, 1984, 1991). Människor med hög status anses ha ett mer eftersträvansvärt språkbruk än människor med låg status. Det handlar sålunda inte om det legitima språkets "grammakalitet" utan om dess "acceptabilitet" (a.a.). Denna typ av hierarkisering av språkvarieteter, grundad i sociala och kulturella skillnader, kan också bli grund för språkligt förtryck eller *lingvicism*, vilket innebär att talare av vissa språkvarieteter och/eller talare med brytning stigmatiseras (Skutnabb-Kangas, 1988).

I en banbrytande artikel ifrågasatte Firth och Wagner (1997) den premiss som de dittills ansåg varit förhärskande inom den tillämpade andraspråksforskningen, nämligen att andraspråksinlärares slutliga mål med nödvändighet skulle vara en "inföddlik" (nativelike) språkbehärskning. När en sådan strävan förutsätts, leder det, enligt Firth och Wagner, till att

[22] Ofta förkortade L1 respektive L2 (med referens till *first* respektive *second* language)

andraspråksinlärare positioneras som bristfälliga språkanvändare eftersom de i jämförelser med en sådan norm alltid kommer att komma till korta. Firth och Wagner menar dessutom att många som tillägnar sig ett andraspråk i vuxen ålder varken vill eller ser det som nödvändigt att framstå som ”infödda” så länge språket fungerar på ett för dem tillfredsställande sätt. Användningen av till exempel svenska med flerspråkig ”infärgning” kan i stället ses som en viktig identitetsmarkör.

3.4.3 Brytning och flyt

Ett annat begrepp som används för att beteckna vissa andraspråksanvändares språkproduktion då den skiljer sig från förstaspråksanvändares är ’brytning’. För att undgå att hierarkisera språkanvändningsmönster definieras brytning här som sådana särdrag i andraspråkstalarens språkanvändning som härrör från förstaspråket (Bijvoet & Fraurud, 2006, s. 6; Lippi-Green, 1997, s. 43) även om det som uppfattas som brytning ofta är ett mer komplext fenomen. (se Abrahamsson, 2013[23]).

Till skillnad från brytning som alltså refererar till någon slags avvikelse från en enspråkig norm används begreppet ’flyt’ i många sammanhang för att beteckna graden av automatiserad språkanvändning i andraspråket. I den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GERR) (Skolverket/Europarådet, 2009) och i kursplanerna för Svenska som andraspråk och i Utbildning i svenska för invandrare (Skolverket 2011, Skolverket 2012) används till exempel termen flyt i kriterieangivelser för bedömning av språknivåer. I kommentarerna till kursplanen för sfi förklaras flyt med ”i vilken utsträckning eleven talar och skriver med ett språkligt flöde utan att behöva stanna upp eller tveka så att det stör kommunikationen” (Skolverket, 2012, s. 26.). Sålunda handlar flyt med en sådan definition både om acceptabilitet i relation till störningar i kommunikationen och om huruvida de språkliga processerna uppnått en viss grad av automatisering (Segalowitz, 2010). I mer spontana och intuitiva bedömningar av språkfärdighet spelar ofta graden av brytning och flyt i andraspråksanvändares språkliga produktion en viktig roll (Boyd & Bredänge, 2013; Boyd, 2003). Här kan alltså personer med förstaspråk med stort fonologiskt avstånd från svenskan och en högre grad av brytning uppfattas som mindre språkligt kompententa än personer med modersmål som ligger nära svenskan trots att de till exempel lexikogrammatiskt kan ha uppnått en betydlig högre nivå i språket. Likaså kan viss brytning av samma skäl uppfattas som mer lyssnarvänlig och därmed mer acceptabel än annan.

[23] Till exempel kan en typologisk skillnad mellan första- och andraspråket göra att vissa ljud i målspråket blir svåra att percepiera och därmed producera för andraspråksinläraren (Abrahamsson, 2013, s. 91)

4 Metod och material

I detta avsnitt redovisas metodologiska utgångspunkter och överväganden i samband med val av forskningsmetod med användande av kvalitativa intervjuer och kompletterande observationer. Därefter redogörs för själva materialinsamlingsprocessen, bearbetningen av materialet och slutligen för hur data analyserats med verksamhetsteorin som redskap.

4.1 Kvalitativ forskningsmetod

Emiskt perspektiv

I detta avhandlingsarbete är det de erfarenheter som utländska lärare gör när de efter kompletterande utbildning börjar arbeta i det svenska skolsystemet som är den specifika företeelse som utforskas. Undersökningen ställer frågor om vad som utgör utmaningar för de deltagande lärarna och vad som kan ses som möjligheter och tillgångar för att hantera utmaningarna. Avhandlingens kunskapsproduktion utgår i detta fall från att ett *emiskt* perspektiv intas, det vill säga att det är de deltagande lärarnas perspektiv och erfarenheter som utforskas (Merriam, 1998, s. 6). Andra aktörer såsom skolledare, lärarkollegor, lärarutbildare och utbildningsadministratörer ingår visserligen också som informanter i avhandlingsprojektet. Men den information som inhämtas från dessa fyller framför allt funktionen att närmare belysa de praktikgemenskaper och verksamheter som de i studien deltagande lärarna relaterar till.

Materialinsamlingsmetoder från etnografins område

Det emiska perspektivet innefattar ofta att i forskningsprocessen sträva efter att ta del i delar av deltagarnas liv; genom samtal och genom att också fysiskt dela och observera och dokumentera deras vardag. Ambitionen i denna studie är inte att fånga in vardagslivet och de sociala praktikerna i utländska lärares skolmiljöer i samma omfattning som i en fullständig etnografi (Heigham & Sakui, 2009). Etnografins arbetsredskap som inte bara innefattar kvalitativa intervjuer utan också deltagande observationer har jag dock sett som värdefulla för att få en större förståelse för den arbetsvardag som de deltagande lärarna relaterar till (jfr Bloome & Green, 2005).

En deskriptiv studie

Redogörelsen för utmaningar och hanterandet av utmaningar, utifrån de deltagande lärarnas perspektiv och med användningen av teoretiska begrepp och ramverk i beskrivningen och analysen, bör ta formen av en forskningsprocess som gått från ”rådata” till konstruktionen av en mer abstraherad, analytiskt orienterad beskrivning av undersökningens studieobjekt (Miles & Huberman, 1994). Denna beskrivning kan i nästa steg utgöra underlag för hypotesformuleringar om till exempel vilka faktorer som kan tänkas underlätta eller försvåra inträdet i yrkeslivet för utländska lärare som börjar arbeta i svensk skola.

En induktiv forskningsprocess

Analysarbetet har baserats på ett *induktivt* förfaringssätt vilket innebär att eventuella hypoteser snarare är resultat av, än förutsättningar för, analysen av materialet. Det betyder att bakom materialinsamlingen visserligen har funnits vissa preliminära antaganden baserade på till exempel läsning av tidigare forskningsredogörelser och vad som skulle kunna ses som resurser av de lärare som är i fokus för studien, men samtidigt att jag i materialinsamlingsfasen har eftersträvat en förutsättningslös hållning till vad som kunde bli relevant för studiens mer specifika syfte. Forskningsfrågorna har inte formulerats före igångsättningen av materialinsamlingsprocessen utan allteftersom denna fortskridit och vissa bearbetningar gjorts har frågeställningarna utvecklats och med detta nya aspekter av vad slags ytterligare information som skulle kunna vara relevant och möjlig att få tillgång till. Även teoretiska redskap har introducerats successivt i processen. Detta gäller till exempel verksamhetsteorin som kommit att bli ett viktigt redskap framför allt i analysarbetet för att förstå lärarnas erfarenheter mot en fond av yrkesutövande i en skolverksamhet.

Konstruktionistisk epistemologi

Det grundläggande antagandet i den kvalitativa metoden är att människans upplevda verklighet uppstår i interaktionen med den sociala omgivningen. Genom att jag är intresserad av hur utländska lärare upplever de processer och skolverksamheter som de deltar i, ansluter denna studie till utforskningen av hur människan förstår, erfar och skapar den socialt konstruerade verklighet hon lever i (jfr Merriam, 1998, s. 6). Denna verklighet är varken enhetlig, beständig eller allmänt giltig för alla. Den kvalitativa forskningen är därför inte primärt inriktad på att leverera förklaringar baserade på generella orsakssamband, utan på att successivt utvidga förståelsen av den mänskliga tillvarons komplexitet genom att undersöka och förstå det partikulära (Croker, 2009, s. 9).

4.1.1 Intervjun som metod för materialinsamling

Subjektivitet och interaktivt konstruerad kunskap

Den kvalitativa forskningsintervjun är ett professionellt samtal vars syfte är att ”förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 39). Den kunskap som produceras är inte information om ett visst ämne, utan om människors subjektiva uppfattningar om ämnet i fråga såsom dessa kommer till uttryck genom intervjun.

Larsson (2009) diskuterar värdet av intervjustudier med stor variation i gruppen av intervjuade personer. Ett maximalt varierat urval kan, enligt Larsson, förstärka förståelsen av ett visst fenomen eftersom ett sådant urval ger tillgång till största möjliga spännvid av aspekter på det studerade fenomenet i fråga. I föreliggande studie framstår intervjuer med ett tjugotal utländska lärare, med varierande bakgrund och som arbetar i olika skolformer, som ett sätt att mångsidigt belysa frågan om vilka utmaningar utländska lärare möter i det svenska skolsystemet och hur olika utmaningar hanteras, just därför att urvalsgruppen innehåller stor variation. Min ambition är att visa på och diskutera både skilda och gemensamma erfarenheter bland de deltagande lärarna.

Samtal är dialogiska samarbetsprojekt där yttrandena både styr och styrs av andra yttranden (Linell, 2009, 2010, 2011). Både intervjuperson och intervjuare är kommunikatörer och uttolkare i en och samma person och båda påverkas av sin respektive förståelse av den pågående situationen och av sina tidigare erfarenheter. Det material som därefter ska analyseras är språkligt medierade erfarenheter. I bearbetningsprocessen ligger alltså att uttolka språkligt material och utifrån detta generera data som också representeras genom (skrift-)språkliga formuleringar.

De bearbetningar som forskaren gör inrymmer överförandet av muntlig text till skriftlig text och renskrivning av eventuella anteckningar som förts under och efter samtalet. Därefter fortsätter analysprocessen med ytterligare uttolkningar, kategoriseringar och klassificeringar av materialet. Bakom de data som produceras genom dessa successiva bearbetningar, ligger både interaktiva och interpretativa processer där forskaren har intervenerat både vid ”mättillfället” (intervjusituationen) och vid ”mätningen” (uttolkningen av intervjupersonens yttranden) i den efterföljande analysen. Detta innebär att forskaren vid analys av sitt material också uppmärksammar och reflekterar över sitt eget bidrag till de data som genereras.

Val av intervjuformat

Man skiljer vanligtvis mellan tre slag av intervjuer: *strukturerade, semistrukturerade* och *öppna* (Richards, 2009, s. 184 ff.). De *strukturerade* intervjuerna, som till exempel telefonenkäter, är uppbyggda med strikt kontroll över de frågor som ställs och den information som kan inhämtas.

De *semi-strukturerade* är uppbyggda kring i förväg bestämda teman och öppna frågor som intervjupersonen ombeds resonera kring. Här finns utrymme för följdfrågor och variation i fråga om hur och i vilken ordning respondenterna besvarar frågorna. I den *öppna* intervjun bestäms vissa teman men stor öppenhet lämnas för fördjupningar kring de områden som intervjupersonerna själva väljer att ta upp eller uppehålla sig vid. Denna intervjuform stämde bäst överens med mitt forskningssyfte och forskningsobjektet: upplevda utmaningar och möjligheter att hantera utmaningar i det vardagliga yrkesutövandet. De deltagande lärarna fick stor frihet att i intervjun röra sig kring olika teman som hörde ihop med deras arbetsdagar. Vidare inrymde också studiens tematik möjligheter att samtalet ibland skulle komma att beröra erfarenheter som var behäftade med negativa känslor, vilket också talade för att i intervjun sträva efter att lämna utrymme för intervjupersonerna att få uppehålla sig kring de teman som de själva fann angeläget att tala om. Dock förberedde jag en slags samtalsguide för att få med vissa bakgrundsuppgifter om intervjupersonerna, men också för att kunna sätta igång samtalen och ha följdfrågor i ”arbetsminnet” under samtalet (se bilaga 4). Den öppna intervjun liknar ofta ett samtal som dock ställer särskilda krav på att intervjuaren är lyhörd och följer med i de teman som intervjupersonen tar upp utan att släppa fokuset på den övergripande tematiken för samtalet.

Forskarens förhållningssätt under intervjusamtalet

Om syftet är att få kunskaper om företeelser som berör sociala sammanhang utanför själva samtalet kan man fråga sig vilken betydelse forskarens aktiva deltagande i samtalet har för de data som produceras. Detta diskuteras i ett nummer av tidskriften *Language and Society* och många exempel ges på hur interaktionen i intervjun också kan bli en resurs i kunskapsproduktionen om människors sociala livsvärldar (De Fina & Perrino, 2011; De Fina, 2011; Modan & Shuman, 2011; Wortham, Mortimer, Lee, Allard, & White, 2011).

Holstein och Gubrium (1995) menar att intervjuns gemensamma meningsskapande inrymmer en större epistemologisk potential än att bara vara ”a pipeline for transmitting knowledge” (s. 3). Intervjupersonen och intervjuaren samarbetar kring kunskapsproduktionen och förståelsen av de fenomen som undersöks. Därför kan intervjuaren inta en ”aktiv” hållning i syfte att uppmuntra intervjupersonerna att mer djupgående reflektera över sina ställningstaganden och uppfattningar och att se dessa från olika synvinklar. En förutsättning för detta är att intervjuaren är förtrogen med ”the material, cultural, and interpretive circumstances to which respondents might orient, and with the vocabulary through which experiences will be conveyed” (a.a., s. 77).

En liknande syn uttrycker Pierre Bourdieu i efterordet till *La misère du monde* (1993), där man genom intervjuer undersökte den relativa fattigdomen bland utsatta grupper i det franska samhället. Bourdieu me-

nar att om man intar en neutral eller distanserad hållning i samtal där man vill få kunskap om människors svårigheter, kan man inte förvänta sig annat än distanserade eller undvikande svar. Om intervjuaren däremot är engagerad, visar reaktioner och sina kunskaper om intervjupersonens livsvillkor kan samtalet medföra ett synliggörande av perspektiv för både intervjuaren och den intervjuade. Enligt Bourdieu kan intervjun ha en emancipatorisk dimension om intervjupersonen får möjlighet att sätta ord på känslor och tankar som annars kanske skulle ha förblivit outsagda.

I intervjuerna med de utländska lärare som deltog i denna studie har jag intagit ett aktivt förhållningssätt. Valet av forskningsobjekt och de formulerade forskningsfrågorna förutsätter att de som intervjuas är beredda att reflektera över omständigheter i sin arbetsvardag. Som intervjuare gjorde jag bruk av mina egna kunskaper om att vara lärare i svensk skola, om det svenska skolsystemet, om att vara nyanställd och om vad det vill säga att inte alltid behärska ett språk lika väl som andra deltagare i gemenskapen. Att alltid förhålla mig neutral, inte ge några kommentarer eller att helt undvika att ställa frågor som var lite utmanande, framstod inte som en framkomlig väg för att få den information som jag var intresserad av. Istället försökte jag i samtalen bygga upp en förtroendefull kontakt och erbjuda ett tillfälle för intervjupersonerna att inom ramen för ett samtal om utmaningar, reflektera över frågor som de brottades med i sitt vardagliga arbete. Med mitt intresse för hur lärarna hanterade olika utmaningar och vad som kunde ses som möjligheter och tillgångar i deras arbetsvardag, föreställde jag mig att samtalet kanske kunde bidra till att de intervjuade lärarna också för sig själva synliggjorde vilka potentiella och reella resurser som de hade tillgång till i sitt yrkesutövande.

I sitt avhandlingsarbete undersökte Carlson (2003) genom intervjuer bland annat föreställningar om kunskap och lärande hos olika aktörer inom skolformen svenska för invandrare (sfi)[24]. I metodavsnittet redogör Carlson för hur hon skiftade förhållningssätt i intervjuerna beroende på vilken aktörskategori hon samtalade med. I intervjuerna med deltagarna i språkutbildningen som hon såg som ”medaktörer” i kunskapssökandet, intog hon ett mer aktivt och engagerat förhållningssätt, lärarna placerades i mellanposition medan skolledare och andra nyckelpersoner blev ”informationsgivare” när de intervjuades (s. 40). De sistnämnda sågs av Carlson som representanter för sfi som institution, vilket gjorde att de mer kunde uppfattas som källor till information om de diskursivt verkande strukturer som hade inverkan på de studerandes villkor.

Den variation i grad av aktivt deltagande i kunskapskonstruktionen som Carlson redovisar fick till viss del en motsvarighet i mina intervjuer. Jag var mer återhållsam i samtalen med skolledare, kollegor och ansvariga administratörer för kompletterande lärarutbildning än med de lärare

[24] Termen ’sfi’ står ofta för skolformen som sådan, men används också som själva språkutbildningen som egentligen heter Utbildning i svenska för invandrare.

som jag förde samtal med. Delvis hade detta att göra med det som Carlson nämner, nämligen att de hade en institutionellt tilldelad position.

4.1.2 Observationernas roll

Deltagande observation och vissa audioinspelningar som komplement till intervjuerna

Det fanns två skäl att komplettera intervjuerna med deltagande observationer i lärarnas arbetsvardag. Det första var att jag ville få en bild av de verksamheter och situationer som lärarna relaterade till i intervjuerna. Det andra var att jag ville kunna ställa mer initierade frågor kring utmaningar och möjligheter vid efterföljande intervjuer. Därför gjorde jag observationer hos fem av de intervjuade lärarna. Jag närvarade vid lektioner/pedagogiska verksamheter och följde med varje lärare till de miljöer och verksamheter där jag gavs tillträde: skolgården/förskolegården, skolmatsalen, arbetsrummet, personalrummet, några arbetsplatsmöten, vissa samarbetssituationer med andra lärare, något kompetensutvecklingstillfälle och ett utvecklingssamtal med förälder plus barn. Så snart tillfälle gavs förde jag under dessa dagar också samtal med lärarna om de situationer jag iakttagit eller om tankar jag haft. Samtalen i anknytning till deras arbetsvardag liksom fältanteckningarna skulle visa sig bli värdefulla i min studie.

Jag använde mig av audioinspelningsapparatur när tillfälle gavs, det vill säga då samtliga närvarande (eller deras vårdnadshavare) haft möjlighet att i förväg lämna skriftligt medgivande.[25] Inspelningarna fungerade som komplement till de anteckningar jag gjort när jag ville reflektera närmare kring intresseväckande situationer som jag gjort noteringar om. I de fortsatta samtalen med de observerade lärarna kunde jag utifrån anteckningarna och vissa avlyssnade inspelningar ibland också föra fördjupade samtal om utmaningarna i deras arbete.

Skillnaden mellan ”entry” och ”access”

När jag inledningsvis planerade min materialinsamling hade jag i betydligt högre grad tänkt använda inspelningar och till exempel göra intervjuer byggda på stimulerad hågkomst (stimulated recall) baserad på inspelningarna. De observerade lärarna skulle lyssna på och kommentera interaktionen i vissa utvalda avsnitt. Detta visade sig emellertid vara svårgenomförbart. Den nära förtrogenhet med läraryrket och skolmiljön som jag såg som en fördel för mig som intervjuare, kändes nu problematisk med tanke på att mitt urval av ”intressanta” sekvenser kunde uppfattas så att det var jag som bedömde vad som var utmanande situationer.

[25] Audioinspelningar gjordes i första hand under lektioner/pedagogiska aktiviteter. Ett par samarbetstillfällen och möten spelades också in. Totalt rörde det sig om cirka 50 timmar i sammanlagt 94 inspelningar.

De deltagande lärarna kände till att jag tillhörde en lärarutbildningsinstitution på ett lärosäte vilket kanske ökade risken för att lärarna skulle känna sig obekväma med ett sådant förfaringssätt. Förfaringssättet med stimulerad hågkomst förutsatte också att lärarna själva hade möjlighet och var villiga att avsätta tid för detta samt skulle uppfatta nyttan. Att skugga och när tillfälle gavs ha kortare eller längre samtal med lärarna som jag besökte, framstod som mindre känsligt och inte så tidsbelastande som att använda simulerad hågkomst.

Utöver detta fann jag att alla de sociala rum som inrymdes i skolverksamheten inte alltid var självklart tillgängliga för mig:

> Difficulties of access and ethical considerations may well have inhibited researchers from working backstage. Hanging around an institution and observing the everyday practices which go on behind the scenes may be much more threatening for those working there than collecting data from the more formal bounded encounters frontstage. (Sarangi & Roberts, 1999, s. 23)

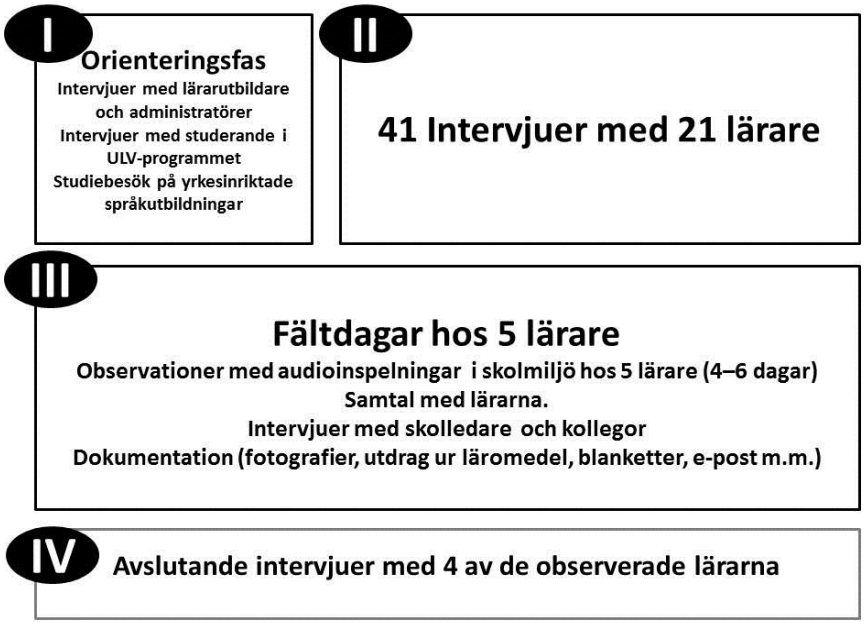
Att bli insläppt på fältet (*entry*) av överordnade, till exempel skolledare, är inte samma sak som att få tillgång till fältet (*access*) där också övriga medarbetares välvillighet är av betydelse; något som i hög grad gäller för skolmiljöer (jfr Ball, 1990, s. 159). Att närvara i andra sammanhang än på lektioner, krävde tillgång till skolornas ”bakre regioner” (Goffman, 1959). De lärare som samtyckte till att jag besökte deras arbetsplatser hade inte heller något emot att jag gjorde inspelningar på lektionerna. Men tanken att jag skulle spela in samtal i personalrummet eller lärarnas gemensamma arbetsrum var de mindre positiva till. Jag insåg också att det ibland kunde handla om att lärarna ville kunna samtala med sina kollegor utan att känna att där fanns utanförstående som registrerade vad som sades. En lärdom var att för att få tillgång till alla ”regioner” i yrkesutövandet krävs ofta att man under lång tid bygger upp förtroende hos de yrkesutövande praktiker i vilkas arbetsvardag man vill vistas (Candlin, 2003). För min del hade det då handlat om att ägna betydligt mer arbete och en längre tid åt att förbereda de mottagande skolorna på min närvaro.

4.2 Materialinsamling

Översikt över genomförd materialinsamlingsprocess

Materialinsamlingen kan indelas i fyra faser som inte avlöst varandra i en helt kronologisk följd utan ibland överlappat. Tidpunkter för besök och intervjuer avgjordes mer av deltagarnas tidsscheman än av mitt. Jag har haft kontinuerlig kontakt med de enheter som ansvarat för den kompletterande utbildningen för utländska lärare, det så kallade ”ULV-

programmet”[26], varför den ”orienteringsfas” som jag anger som fas I, på ett sätt pågick under hela forskningsarbetet. De olika faserna återges här nedan i figur 4:



Figur 4: Materialinsamlingsprocessen

4.2.1 Fas I. Orienteringsfas

Den materialinsamling som gjorts har till stor del baserats på kontakter med utländska lärare som genomgått ULV-programmet men även andra har bidragit med information (se tabell 1., s. 57).

Intervjuer med ansvariga och lärarutbildare inom ULV-programmet

I den inledande fasen tog jag kontakt med de ansvariga administratörerna i den nationella samordningen för ULV-projektet för att få information om den kompletterande utbildningen. Ett annat syfte med dessa intervjuer var att få ta del av deras tankar om vilka utbildningsbehov man identifierade hos de studerande. Jag ville också höra hur de såg på samarbetetet med lärosätenas ämnesinstitutioner kring denna studerandeka-

[26] Akronymen ULV står för ”utländska lärares vidareutbildning” och är ett regeringsuppdrag (sedan 2007) till sex lärosäten att erbjuda utbildning till utländska lärare så att de ska ”kunna bli behöriga och undervisa i den svenska skolan” (Prop. 201/14:1, s. 53). Stockholms universitet har givits uppdraget att vara nationell samordnare för projektet. Allmänt omtalas oftast organisationen på lärosätena som ”ULV-projektet” medan den kompletterande utbildningen benämns ”ULV-programmet”. 18 av de 21 lärare som deltog i mitt avhandlingsprojekt hade fått behörighet via ULV-programmet.

tegori och vilken återkoppling skolorna gav när de studerande var ute på så kallad ”vfu” (verksamhetsförlagd utbildning)[27].

Med de lärarutbildare jag träffade, individuellt eller i grupp, förde jag också samtal om vad de såg som angelägna kunskaper för de studerande i ULV-programmet och hur de förhöll sig till de studerandes kommunikativa språkförmåga på svenska.

Jag genomförde totalt 14 intervjuer, indviduellt eller i grupp. Jag har årligen också deltagit i de nationella konferenser som samlat ansvariga och lärarutbildare från de sex lärosätena i ULV-projektet. Här har man från olika synvinklar diskuterat det gemensamma uppdraget. Vid dessa sammankomster har jag också presenterat vissa preliminära resultat och tankegångar från mitt avhandlingsprojekt.

Intervjuer med studerande inom ULV

För att få bakgrundsinformation om de lärare som påbörjade studier i ULV-programmet genomförde jag sex semi-strukturerade intervjuer med deltagare i den inledande kursen på programmet.[28] Jag ville få veta något om deras utbildningsbakgrund, yrkeserfarenheter från ursprungslandet, nuvarande livssituation, språkstudier, varför de valt att gå ULV-programmet och de förhoppningar och farhågor de hade inför framtiden.

Studiebesök på vuxenutbildningsenheter med inriktning mot ”yrkessvenska”

I Stockholms län samarbetar kommunerna kring ”svenska för yrkesutbildade” och erbjuder svenskundervisning för ett antal olika yrkesområden.[29] Under orienteringsfasen gjorde jag tillsammans med en tjänsteman från Skolverket[30] halvdagars studiebesök på fyra olika kommunala sfi-enheter som anordnade sådana kurser. Särskilt intressant var utbildningen ”Svenska för pedagoger” som vände sig till ”pedagoger och akademiker med utländsk bakgrund som vill arbeta som lärare i Sverige”.[31] Vid besöken samtalade vi med skolledare och undervisande lärare samt auskulterade på lektioner. Vid dessa studiebesök intresserade jag mig främst för vilka kommunikativa sammanhang man ville förbereda kursdeltagarna för och hur det yrkesspecifika i språkstudierna ringades in.

[27] Tidigare talade man om ”praktik” när det gällde den del av lärarutbildningar som förlades till skolmiljöer.

[28] Intervjuguide i bilaga 1.

[29] Se i Elektroniska källor i Referenser:Sfx. Svenska för yrkesutbildade i Stockholms län.

[30] Jag hade kännedom om att denna tjänsteman intresserade sig för svenska med yrkesinriktningoch planerade studiebesök som jag bad att få följa med på.

[31]”Svenska för pedagoger” innefattar utbildning i svenska för invandrare men också de efterföljande nivåerna med svenska som andraspråk steg1, steg 2 respektive steg 3, samtliga med en angiven inriktning mot målgruppen invandrare med intresse för pedagogisk utbildning (Se i Elektroniska källor i Referenser, länken *Svenska för pedagoger*)

Tabell 1: Aktiviteter i orienteringsfasen

Aktivitet	**Dokumentation**
Intervjuer med fyra administratörer med övergripande ansvar för nationell samordning och innehåll i ULV-programmet	Anteckningar: Sju samtal à cirka 60 minuter (mer än ett samtal med vissa administratörer)
Deltagande i fem årliga nationella konferenser för ULV-projektet	Anteckningar
Intervjuer med tretton lärarutbildare	Inspelningar och anteckningar: Sju samtal, varav tre var gruppsamtal, cirka 60 minuter
Intervjuer med sex studerande i ULV-programmet	Inspelningar och anteckningar: Sex samtal, à cirka 60 minuter
Fyra halvdagars studiebesök på yrkesinriktade språkutbildningar med observationer på lektioner och samtal med skolledare och lärare	Anteckningar

4.2.2 Fas II. Intervjuer med lärare

I denna fas gjordes inledningsvis urvalet av de lärare som kom att delta i studien. Därefter genomfördes intervjuerna vid de tidpunkter och på de platser som valdes av lärarna.

Kontakt med lärare som nyligen erhållit svensk lärarbehörighet

Från ULV-projektets administration fick jag en lista med namn och telefonnummer till de 92 utländska lärare som mellan 2008 och 2010 erhållit en lärarexamen eller ett behörighetsbevis.[32] Av listan framgick också ämnesbehörighet och/eller deras allmänna behörighet. Jag ville nå lärare i alla skolformer som arbetade sitt första (eller andra) läsår efter den kompletterande utbildningen.

En del av de lärare som kontaktades föll bort därför att de för tillfället inte arbetade som lärare. Andra tackade nej och uppgav för det mesta att de inte ansåg sig ha tid. Arton av de lärare som kontaktades per telefon tackade dock ja till att låta sig intervjuas. På olika vägar kom jag i kontakt med ytterligare tre lärare som jag intervjuade. De hade en utländsk högskoleexamen och hade nyligen avslutat en kompletterande lärarutbildning. Efter den första kontakten skickade jag skriftlig information om

[32] Ett behörighetsbevis kunde utländska lärare erhålla (fram till 2011) genom att till behörighetsgivande myndighet (dåvarande Högskoleverket) ansöka om ett sådant. Detta gällde för de lärare som inte bedömdes behöva komplettera sin lärarutbildning med annat än en introduktionsperiod i form av praktik. En av de lärare som deltog i studien hade ett sådant behörighetsbevis. De övriga erhöll en svensk lärarexamen efter fullgjord utbildning. Detta är nu ändrat och alla utländska lärare måste istället ansöka om lärarlegitimation hos Skolverket.

den planerade studien till dem som jag skulle intervjua. Här ingick också en försäkran om att forskningsetiska principer gällande anonymitet, konfidentialitet, samtycke och frivillighet skulle tillämpas.[33] Via e-post gjorde vi sedan också upp om tid och plats för samtalet.

Gruppen av deltagande lärare

En översiktlig information om gruppen av deltagande lärare finns i tabell 2 här nedan. I bilaga 3 finns närmare detaljer om respektive lärares bakgrund och utbildning.

Tabell 2: Bakgrundsinformation om de 21 intervjuade lärarna

Könsfördelning				
Kvinnor	Män			
15	6			
Ålder vid första intervjutillfället				
26–30 år	31–35 år	36–40 år	41–45 år	46–50 år
3	6	5	6	1
Ursprungslandet placerat i världsdel				
Asien	Europa	Sydam.	Afrika	
9	7	3	2	
Antal år i Sverige (första intervjutillf.)				
4–6 år	7–9 år	10–12 år	13–15 år	16–18 år
9	6	2	2	2
Svenska som umgängesspråk i hemmet				
Nej	Ja			
16	5			
Antal år i läraryrket i ursprungslandet				
0 år	1–3 år	4–6 år	7–9 år	10–12 år
4	6	5	3	3
Byte av lärarinriktning genom kompletteringen				
Nej	Ja			
13	5			

Som framgår av tabell 2 är de deltagande lärarnas ursprungsländer spridda över världen. Ingen hade engelska som förstaspråk eller kom från ett land där engelska är officiellt språk eller majoritetsspråk. Samtliga hade dock studerat engelska och ibland ytterligare något annat språk som främmande språk i grundskolan/gymnasieskolan. För alla utom två av lärarna hade både skolutbildning och de högre studierna skett på förstaspråket i ursprungslandet. De andra två hade studerat på ett annat språk sedan år 6 i grundskolan respektive gymnasieskolan.

De flesta hade bott i Sverige mellan fyra och nio år när jag träffade dem. Vistelsetiden i ett land kan dock inte ses som ett allmänt mått på

[33] Denna information återfinns i bilaga 2

förmodad språkbehärskning och förtrogenhet med samhällslivet. För den som till exempel kommer som flykting, väntar länge på uppehållstillstånd, lever tillsammans med en landsman och får flera barn i tät följd, kan mer än tio års boende i Sverige ändå ha inneburit begränsade kontakter med svenskspråkiga miljöer. Men att leva tillsammans med en svenskspråkig partner och till exempel också ha en svenskspråkig svärmor som hjälper en med språkstudierna och introduktionen till olika sociala och kulturella sammanhang innebär förmodligen ett massivt språkligt stöd som skyndar på språkutvecklingsprocessen. En av de deltagande lärarna påpekade dock för mig att hon visserligen hade en svensk man, men från det att hon börjat studera svenska i den kommunala vuxenutbildningen och sedan fortsatt till den kompletterande utbildningen på lärosätet kunde hon inte få någon språklig stöttning från hans sida. Han hade varken utbildning eller intresse för att hjälpa henne med denna del av hennes språkutvecklingsprocess. Det stora flertalet av de intervjuade lärarna levde eller hade levt tillsammans med en landsman och uppgav att de talade sitt förstaspråk i umgänget med familjen, vilket betyder att det var främst i sitt arbete som de använde svenska språket.

För samtliga lärare gäller att de till den kompletterande utbildningen bedömts ha den nivå i svenska som krävs för högre studier i Sverige[34]. De hade inom ramen för utbildningsprogrammet på lärosätet fullföljt kurser på högskolenivå motsvarande 30–120 hp, där också verksamhetsförlagda moment ingick. De 18 lärare som hade utländsk lärarexamen hade en utbildning från ursprungslandet som innefattade minst två års studier på eftergymnasial nivå. De resterande tre lärarna hade en annan högskoleutbildning som de i Sverige hade kompletterat med studier inom ramen för ett lärarprogram.[35] Dessa tre var inte bara nyanställda när jag träffade dem, utan också nya i läraryrket. Fyra av de andra lärarna hade arbetat i mindre än ett år som lärare i ursprungslandet och jag ser även dem som nya inom läraryrket.

Fem av de sex lärare som genom ULV-programmet erhållit en svensk förskollärarexamen, hade från sitt ursprungsland en lärarexamen som gällde grundskolan och/eller gymnasieskolan. De hade valt att byta åldersinriktning för sin lärarbehörighet i Sverige. En av de deltagande lä-

[34] Språkkraven för antagning till ULV-programmet är: ”Svenska 3/Svenska som andraspråk 3/TISUS eller motsvarande, alternativt Svenska B/Svenska som andraspråk B om kursen examinerats före 30 juli 2013” (Se i Elektroniska källor i Referenser: ULV-programmet): [141023]. Dessa krav gäller allmänt för antagning till studier på högskola i Sverige vilket innebär att även de tre lärare som inte följt ULV-programmet men en annan kompletterande lärarutbildning har uppfyllt dessa krav.

[35] Flera lärosäten ger utbildningar för personer som redan har högskoleutbildning i vissa skolrelevanta ämnen och vill bli lärare. Dessa kompletterande utbildningar brukar ofta bestå av cirka 90 hp och innehålla de allmänna utbildningsvetenskapliga kurser som ordinarie lärarutbildning innehåller samt verksamhetsförlagda perioder orienterade mot den ämnesbehörighet som de studerande vill erhålla i sin lärarexamen.

rarna arbetade vid intervjutillfället som modersmålslärare och studiehandledare på modersmålet.

Genomförande av intervjuer med lärarna

I de inledande telefonkontakterna fick jag intryck av att många av lärarna hade ett pressat tidsschema. Därför var jag mån om att låta de lärare som gått med på att låta sig intervjuas bestämma tid och plats. Av detta skäl kom samtalen att utföras under mycket varierande omständigheter: i ett samtalsrum på skolan, i bussen på väg till eller från skolan, i lekparken, på ett bibliotek, på något kafé, i hemmet eller på någon annan plats. Det var ibland besvärligt att utföra intervjuer med en sådan exponering för buller och störningar från omgivningen (vilket ibland ledde till svårigheter vid transkriptionen av samtalet). Men å andra sidan kunde det kanske upplevas som lättare att tala om sådant som var besvärligt och utmanande i arbetet när man inte befann sig på arbetsplatsen.

I likhet med intervjuerna med de studerande på ULV-programmet inleddes den första intervjun med att jag åter berättade om mitt avhandlingsprojekt; om de etiska principerna som tillämpades och jag bad också om tillstånd att få spela in intervjun på diktafon, vilket medgavs i alla fall utom ett. Vid fyra andra tillfällen omöjliggjordes inspelning på grund av fallerade inspelningsapparaturen eller andra yttre omständigheter.

Jag inledde själva intervjun med vissa bakgrundsfrågor om lärarnas utbildning och erfarenheter av läraryrket från ursprungslandet, familj i Sverige, den egna språkbakgrunden, språkstudier efter ankomsten till Sverige, tidigare yrkeserfarenheter i Sverige och nuvarande anställning och tjänstgöringsuppdrag. Samtalsämnen som jag tog upp eller saker som jag ställde frågor om i samtalen gällde hur lärarna introducerats som nyanställda på skolan, om negativa och positiva upplevelser under den första tiden som anställda, vilka lärare de samarbetade med och vad de såg som utmaningar i sin arbetsvardag (se bilaga 4). Men dessa samtalsämnen var en utgångspunkt och samtalen fick ta de vägar som föll sig naturligt.

Totalt genomfördes 41 intervjuer med 21 lärare. Många lärare träffade jag mer än en gång, vissa upp till fem eller sex gånger. Skälet till detta var att jag ville få möjlighet att samtala lite längre tid med vissa lärare, varför jag bad att få träffa dem en gång till. Några av de lärare jag träffade många gånger kom så småningom också att ingå i den grupp av lärare som jag sedermera besökte i arbetet.

De uppföljande intervjuerna visade sig bli värdefulla då jag också kunde kontrollera uttolkningar av yttranden och redogörelser som lärarna givit i tidigare intervjuer. På så vis fick jag möjlighet att förbättra reliabiliteten för mina uttolkningar.

Översikt över intervjuer med lärarna

I tabell 3 presenteras en översikt över material med de intervjuade lärarna. Namnen som anges är pseudonymer och de fem namn som är skrivna med versaler syftar på de lärare som jag också kom att göra observationer hos. Materialet som härrör från dessa fem lärare har i avhandlingsarbetet kommit att få en central roll eftersom det är så rikhaltigt. Jag har haft många samtal med dem, både planerade och oplanerade, och dessutom lärt känna dem på ett närmare sätt genom mina arbetsplatsvistelser.

Tabell 3: Översikt över intervjuer med lärare

Pseud.	**Skolform**	**Undervisning**	**Antal intervjuer.**	**Intervjuernas längd i minuter**
Aida	**Förskola**		3	55, 40, 67
Alina			1	77
Alma			1	67
ANNA			1	82, 70
Asta			2	55(ant)[36], 36
Ava			1	65(ant)
Tara	**Grund-skolan År 1-5**	klass[37], ma, modersmål	2	19, 55
TELMA		klass	2	79, 124
TEO		klass	6	52, 93, 90, 46, 75(ant), 40 (ant)
Tina		eng	1	84
MANDA	**Grund-skolan År 6-9**	sva, ty, eng	5	74, 68, 56, 88, 66
Max		ma, NO	1	40
Mika		ma	2	82, 55(ant)
Mira		eng	1	45(ant)
Mona		NO, modersmål	2	67, 51
Rakel	**Gymnasie-skolan**	ma, fy	1	90(ant)
RAMI		ma, fy	5	49, 47, 59, 41, 99
Rita		ma	1	60
Roman		ma	1	72
Ruben		yrkesämne	1	110
Rosa	**Sfi**	sva	1	39
21 lärare			**41 intervjuer**	2729 minuter

[36] Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon; utom de intervjuer som markerats med (ant) där endast anteckningar fördes.

[37] Klass = klasslärare, ma=undervisning i matematik, eng=engelska, sva= svenska som andraspråk, ty=tyska, NO= naturorienterande ämnen, fy= fysik

Val av pseudonymer

Jag har med avsikt valt pseudonymer som inte styr associationerna mot någon specifik etnisk eller språklig grupptillhörighet. I sammanställningen av bakgrundsinformation om de deltagande lärarna har inte nationalitet angivits, utan bara den kontintent i vilken deltagarnas ursprungsland är beläget. Antalet deltagande lärare från olika länder är så litet att det fanns risk för att deras anonymitet skulle äventyras om jag angivit ursprungsland. Det handlade också om att jag ville undvika så kallad ”metonymisk nedfrysning” (Appadurai, 1988) det vill säga göra ett fåtal individer till representanter för hela grupper. Deltagarnas jämförelser av skolsystem och hur de uppfattade det svenska skolsystemet var det väsentliga i samtalen och inte det specifika vad gällde förhållandena i deras ursprungsländer. Det viktiga var också deras erfarenheter i egenskap av lärare som kommer till nya verksamhetssystem varför jag inte fann tillräckliga skäl att relevantgöra deltagarnas specifika etniska tillhörighet eller språkliga bakgrund. Att en lärare är från Ryssland, Irak eller Kuba är i denna avhandling alltså av mindre betydelse än att läraren i fråga inte har bakgrund i det svenska skolsystemet eller det svenska språket. Den etniska tillhörighet lärarna själva relevantgjorde i samtalen kom att handla om hur de gav uttryck för upplevelser av att inte tillhöra den svenska majoriteten eller att de bemöttes som icke-tillhöriga till den svenskspråkiga majoriteten.

Ett selekterat urval

Det finns en aspekt i urvalet som hänger samman med forskningsfrågornas orientering mot utmaningar som lärarna möter i sitt yrkesutövande. Det kan hända att det bland de lärare som avböjde att delta i studien, fanns flera lärare som brottades med mycket stora utmaningar i sin arbetssituation. Under sådana omständigheter är det inte alltid självklart att tala med en främmande forskare. Det kan kännas utlämnande att berätta om en situation som man själv finner svår att hantera. De lärare som gick med på att träffa mig, upplevde utmaningar och svårigheter i sitt arbete, men kan hända inte av samma slag eller grad som de lärare som avböjde att delta.

4.2.3 Fas III. Fältdagar

För att komplettera och fördjupa intervjumaterialet gjorde jag observationer hos fem av de intervjuade lärarna. På så vis ville jag få en rikare bild av de verksamheter och sammanhang som lärarna beskrev i intervjuerna. Genom besök på arbetsplatsen kunde jag också få möjlighet att samtala med skolledare och kollegor. De lärare jag kom att besöka bestämdes helt enkelt av att det var dessa lärare som var positiva till att ta

emot mig på sina skolor och låta mig få delta i lektioner och andra sammanhang. En lycklig slump gjorde att de arbetade i olika skolformer.

Förberedelse för observationer genom att inhämta godkännande från berörda

Inför vistelsen på arbetsplatserna hade de vidtalade lärarna först talat med sina överordnade, varefter jag via e-post inhämtade tillstånd från respektive förskolechef/rektor. Rektorerna informerade i sin tur om mitt projekt för de övriga lärarna på skolan. Jag inskaffade också skriftligt tillstånd från elevers vårdnadshavare (eller från eleverna själva om de var äldre än 15 år) att få göra observationer och audioinspelningar i klassrummet (TELMA, MANDA, RAMI) eller muntligt tillstånd av föräldrar för att få göra inspelningar vid vissa pedagogiska aktiviteter på förskolan (ANNA). Hos en lärare gjorde jag inga inspelningar alls och hade inhämtat tillstånd från skolledare att få närvara i klassrummet (TEO).

Det hände att kollegor till lärarna hade invändningar mot att jag skulle närvara på möten som i deras ögon kanske skulle behandla känsliga frågor varför jag bara närvarade vid tillfällen där samtliga berörda hade kunnat ge sitt tillstånd i förväg. Om audioinspelningar gjordes, vilket endast gjordes när samtliga givit sitt samtycke, placerade jag den löstagbara mikrofonen på en synlig plats.

Genomförande av observationerna

Jag bestämde inför varje dag på skolan med läraren när jag skulle komma och hur länge jag skulle stanna. Under dagen skuggade jag läraren i alla verksamheter som jag gavs tillträde till. När tillfälle gavs samtalade jag med läraren och om tiden tillät hade vi ett avslutande samtal. Lärarna fick själva bestämma dagar och tider för mina besök, vilket gjorde att jag ibland stannade hela dagar och ibland bara besökte vissa lektioner.

På lektionerna försökte jag placera mig så att jag hade så god översikt som möjligt över det som hände klassrummet, gärna längst bak. RAMI, TELMA och MANDA hade på sig diktafonen och mikrofon när de var i klassrummet eller också placerades dessa på ett bord. På förskolan hos ANNA spelade jag in ett par samlingar och ett besök med en barngrupp i skogen genom att själv hantera diktafonen. Hos TEO gjorde jag inga inspelningar alls, utan förde bara anteckningar.

Vid observationerna på lektionerna deltog jag så lite som möjligt i de pågående aktiviteterna och yttrade mig bara om jag blev tilltalad. Däremot samtalade jag gärna, där så var möjligt, med skolans personal under raster och dylikt för att avdramatisera min närvaro. När jag vistades på förskolan kändes det naturligt att delta tillsammans med ANNA i aktiviteterna med barnen och inta ungefär en sådan hållning som en förälder på besök skulle ha gjort.

Under observationsdagarna följde jag alltså inte läraren bara vid lektionerna, utan också vid kafferaster och luncher, i personalrummet, i lärarens arbetsrum, lärarrummet och till de möten jag gavs tillträde till. Ibland märkte jag att läraren tycktes vilja få sitta för sig själv och till exempel förbereda lektioner eller tala med en elev. Då gick jag iväg till kafferummet och inledde samtal med dem som vistades där, eller satte mig någonstans för att skriva ned iakttagelser och reflektioner i min anteckningsbok. När jag tillsammans med läraren rörde mig utanför klassrummet/barnverksamheten gjorde jag inte några anteckningar inför ”publik”. Jag var en tämligen främmande person som var på ett kort besök i deras miljö och ville inte skapa en känsla av att människornas göranden registrerades av en utomstående.

Det fanns ingen i förväg bestämd struktur för observationerna utöver att jag ville iaktta så mycket som möjligt som kunde ha relevans för de teman som jag var intresserad av. Jag uppmärksammade bland annat hur läraren ledde och strukturerade undervisningen/den pedagogiska aktiviteten, lärarens interaktion med eleverna, elevernas interaktion sins emellan, lärarens samarbete och utbyten med kollegorna liksom och övriga verksamheter utöver de pedagogiska som läraren tycktes involverad i. Utöver detta gjorde jag noteringar om den fysiska miljön och vad jag kunde utläsa om skolans liv och relationer av anslagstavlor, vad som var uppsatt på väggarna, personalrummens utseende, kafferaster och lunchraster med mera.

I samband med mina besök genomförde jag intervjuer med skolledare och någon av de närmaste kollegorna. Jag brukade förbereda mig genom att gå igenom skolans webbsidor och försöka få en allmän bild av skolan. Med skolledaren samtalade jag om rekryteringspolicy i allmänhet, varför de anställt just denna lärare och hur de allmänt såg på utmaningar och möjligheter vad gällde utländska lärare. I anslutning till besöken genomfördes intervjuer med tio skolledare, individuellt eller i par. Med kollegorna samtalade jag i första hand om vad de ansåg var de mest givande respektive de mest utmanande uppgifterna i deras yrkesutövande. Genom att intervjua en lärare med ”samma” undervisnings- eller pedagogiska uppdrag som den lärare jag var intresserad av strävade jag efter att få en bild av vilka allmänna utmaningar som lärarna på skolan ansåg att de hade att hantera. Jag genomförde totalt fyra sådana organiserade ”kollegaintervjuer” under besöken på skolorna.

Utöver de aktiviteter som redovisas i tabell 4 här nedan, förde jag också under dessa dagar kontinuerliga samtal med dessa lärare. Dessa samtal dokumenterades genom anteckningar eller genom inspelningar, beroende på omständigheterna

Tabell 4: Observationer hos fem av de intervjuade lärarna.[38]

ANNA Förskola	Småbarnsavdelning (2–3 år), Fem dagar, juni 2011, cirka 9.00 – 16.00
Audioinspelad interaktion	Besök i naturruta (med sex barn)
Intervjuer	Förskolechef (70 min), kollega (40 min)
Dokument	Föräldrainformation, pedagogisk dokumentation, utvärderingar av verksamheten (föräldrars)
TELMA Grundskola, F–6[39]	Klass år 1 Sex dagar, nov 2011– mars 2012. Cirka 7.30–14.00, en dag till 17.00
Audioinspelad interaktion	18 lektioner, 1 utvecklingssamtal (30 min), 1 möte med två kollegor (30 min), 1 samarbetstillfälle med kollegor (90 min)
Intervjuer	Gruppintervju med två skolledare (50 min, ant), kollega (70 min)
Dokument	Personalpolicydokument, veckobrev, e-postkorrespondens m föräldrar, åtgärdsplan för elev, dokument utvecklingssamtal
TEO Grundskola, F–9	Klass år 5 Tre dagar, maj 2011, cirka 8.30–13.00
Audioinspelad interaktion	-----
Intervjuer	Skolledare (68 min)
MANDA Grundskola	Förberedelseklass[40] Sex dagar feb 2012 – mars 2012, cirka 8.30–4.30, en dag till 17.00
Audioinspelad interaktion	Fjorton lektioner, två samarbetsmöten (40, 60 min)
Intervjuer	Skolledare1 (40 min, ant), skolledare2 (52), kollega (45 min) + skolledare tidigare skola (73 min)
Dokument	Planeringar, kontaktinformation, läroboksutdrag, studieblanketter

[38] Utöver de aktiviteter som redovisas i tabellen här nedan, förde jag också under dessa dagar samtal med lärarna; när tillfälle gavs. Dessa samtal dokumenterades genom anteckningar eller genom inspelningar, beroende på omständigheterna.

[39] 'F' står för förskoleklass

[40] I en förberedelseklass undervisas nyanlända elever framför allt i svenska som andraspråk

RAMI Gymnasieskolor	Gymnasieskola A: Matematik år 2 Tre tillfällen, sex lektioner, okt– nov 2010 Gymnasieskola B: Matematik och fysik år 2 Fyra tillfällen à 2-4 lektioner, sept 2011– feb 2012 och viss närvaro i lärarrum och på möten
Audioinspelad interaktion	Fem dubbellektioner, ett provräkningstillfälle, samarbete med kollega (15min)
Intervjuer	Skolledare på A-skolan (80 min) Skolledare1 B-skolan (30 min ant, 40 min ant) skolledare2, B-skolan (40 min), kollega (45 min, ant)
Dokument	Läroboksutdrag, arbetsplatsmötesprotokoll, provräkning, utvärderingar (elever)

4.2.4 Fas IV. Avslutande intervjuer

En tid efter att jag hade avslutat fältarbetet träffade jag fyra av de fem lärare hos vilka jag gjort observationer för en avslutande intervju.[41] Det hade nu gått mer än ett, ibland mer än två år sedan vi träffades första gången. I detta sista samtal ville jag återigen ta upp temat utmaningar och att hantera utmaningar i ett återblickande perspektiv. Jag ville också tematisera vad de nu själva ansåg vara viktigt för utländska lärare som kommer nya till den svenska skolan. Eftersom lärarnas öppenhet och villighet att dela med sig av sina tankar och släppa in mig i sin arbetsvardag i mycket hög grad hade bidragit till min studie, ville jag veta hur de själva hade upplevt de samtal vi haft och om det hade givit dem något av värde.

Tabell 5: Avslutande intervju med fyra av de observerade lärarna

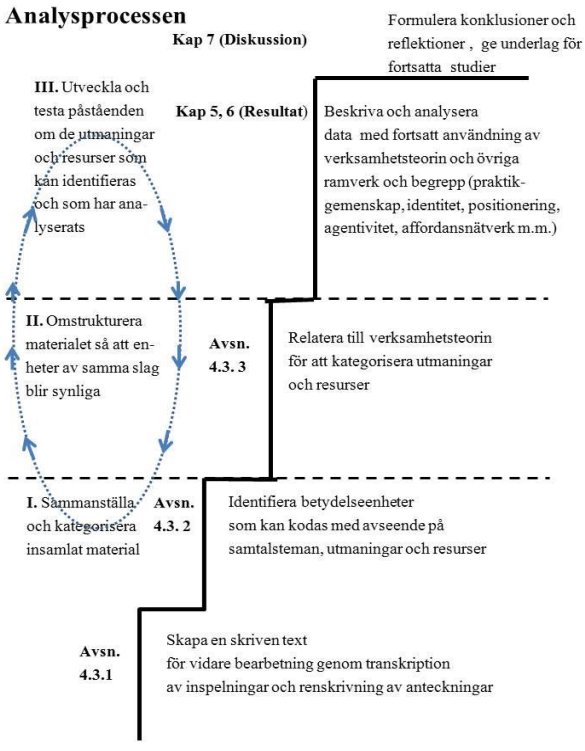
Pseud.	**Skolform**	**Inspelade intervjuer**
ANNA	Förskola	70 min
TELMA	Grundskola	124
TEO	----	----
MANDA	Grundskola	66
RAMI	Gymnasium	100

4.3 Analys av materialet

Forskningsprocessen beskrivs ibland som en rörelse från ”rådata” till en förklarande teori längs en analytisk abstraktionsstege (Miles & Huberman, 1994). Även om uttolkning och analys påbörjas redan under

[41] Den femte läraren, TEO, vistades inte i Sverige när jag genomförde dessa samtal.

materialinsamlingen och styr processen genom de följdfrågor och de noteringar som kastas ner i form av fältanteckningar, inleds den huvudsakliga bearbetningen av materialet genom framställandet av skrivna texter som möjliggör fortsatt och fördjupad analys. Figur 5 här nedan återspeglar den analytiska bearbetningen av materialet som gått från de transkriberade texterna till kodning och därefter över en fortsatt strukturering med hjälp av verksamhetsteorin och andra teoretiska redskap till en kondensering av materialet i en resultatredovisning som ska återspegla besvarandet av forskningsfrågorna. Själva arbetsprocessen ska dock ses som cyklisk, det vill säga att i varje moment i analysprocessen fick jag ofta gå tillbaka och omtolka tidigare kategoriseringar i ljuset av de nya analyserna. Snarare är det i återgivandet av analysen som denna ges form av stegvisa abstraktionsnivåer. De tre successiva stegen i analysprocessen som anges till vänster i figur 5, är hämtade från Miles & Huberman (1994) med referens till Carney (1990).



Figur 5: Steg i analysprocessen (fritt efter Miles & Huberman 1990)

4.3.1 Från audioinspelningar och fältanteckningar till transkriptioner

Intervjuerna med lärarna

I den inledande bearbetningsprocessen gjordes i de flesta fall ordagranna transkriptioner av de ljudfiler som härrörde från de audioinspelade intervjuerna med lärarna. För transkriptionerna använde jag mig av analysprogrammet Transana[42]. Textfilerna kopierades sedan över från Transana till word. Anteckningarna från de samtal som inte blivit inspelade liksom fältanteckningarna hade successivt renskrivits under materialinsamlingsprocessen och lades också till samlingen av utskrifter.

Bearbetning av samtal med andra aktörer

Intervjuerna med ”ULV-studerande”, skolledare, kollegor, lärarutbildare och projektansvariga transkriberades i de flesta fall också ordagrant. En del samtal nöjde jag mig dock med att bara sammanfatta när större delen av innehållet snarare gav en bakgrund än berörde forskningsfrågorna.

Bearbetning av utdrag av samtal inför redovisning

Syftet med samtalen har inte varit att göra språkliga eller interaktionella analyser utan att få information om intervjupersoners erfarenheter, tankar och reflektioner, vilket innebär att transkriptioner och renskrivna fältanteckningar har analyserats med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. I resultatredovisningen har utdrag ur utskrifterna använts för att illustrera empiri och visa på validiteten i analyserna. Dessa utdrag har bearbetats för att öka läsvänligheten och undvika onödiga och oetiska stigmatiseringar av de personer vars yttranden återges i redovisningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har således givit dem en mer skriftspråkligt anpassad form.

4.3.2 Kodning av transkriptioner och anteckningar

Markering av relevanta sekvenser

De transkriberade och de sammanfattade intervjuerna samt de renskrivna anteckningarna lästes igenom och jag markerade alla avsnitt som framstod som relevanta med hänsyn till forskningsfrågorna:

[42] Transana är en programvara avsedd för analys av audio- och videoinspelningar. Utöver transkription använde jag programmet till att lägga in tidskoder i inspelningarna så att jag lätt kunde orientera mig i inspelningarna, lyssna på valda sekvenser och också göra utdrag ur transkriptionerna av de valda sekvenserna. Kodningen av materialet gjorde jag dock när transkriptionerna hade överförts till word.

- Utmaningar i det dagliga yrkesutövandet i praktikgemenskap och i övrigt
- Att vara andraspråkstalare av svenska
- Möjligheter och resurser

Dessa avsnitt kunde bestå av längre eller kortare sekvenser av samtalen och även innefatta replikskiften mellan mig och intervjupersonen. De markerade avsnitten omfattade ofta flera teman i anknytning till ett visst samtalsämne. Varje markerat avsnitt försågs med en angivelse av samtalsämne, en sammanfattning av innehållet och kodord för de teman som var av intresse. Den kvalitativa forskningsmetoden i allmänhet och den aktiva, öppna intervjun i synnerhet ställer som tidigare nämnts särskilda krav på att forskaren reflekterar över sin medverkan i dataproduktionen. Av detta skäl markerade jag också i textmaterialet sådana sekvenser som var av metodologiskt intresse. Det kunde röra sig om någon iakttagelse kring interaktionen mellan mig och intervjupersonen, min roll i samtalet, om det tycktes föreligga något missförstånd i kommunikationen, om någon av oss gjorde en metakommentar om själva intervjusituationen etcetera.

Samtalsämnen för de markerade avsnitten

För varje deltagande lärare skapade jag ett dokument i vilket jag lade in alla markerade avsnitt från intervjuer och anteckningar. Dessa avsnitt kunde med hjälp av sammanfattningen och det angivna samtalsämnet nu kategoriseras. Det visade sig att alla markerade avsnitt kunde sägas behandla något av följande samtalsämnen.

BARNEN/ELEVERNA
KOLLEGORNA
FÖRÄLDRARNA
SKOLLEDARNA
SPRÅKET
LÄRARUPPDRAGET
SKOLSYSTEMET

När jag bedömde att det var svårt att avgöra vilket samtalsämne en sekvens primärt behandlade kopierade jag den och placerade den helt enkelt under ytterligare ett samtalsämne. Om till exempel ett markerat avsnitt började med att läraren talade om att det inte alltid var lätt att få kontakt med kollegorna men gled över till att resonera om det kunde vara svårt att följa med i vardagssamtalen i personalrummet, så lade jag in det markerade avsnittet både under samtalsämnet KOLLEGORNA och under samtalsämnet SPRÅKET.

De sekvenser som var av metodologiskt intresse fördes in under kategorin METOD. Det kunde hända även här att dessa sekvenser redan ka-

tegoriserats med hänsyn till något samtalsämne, varför jag i så fall skapade kopior av vissa avsnitt som lades in i METOD-samlingen.

Fortsatt kodning av de markerade sekvenserna i relation till forskningsfrågorna

Engeström och Sannino (2011) diskuterar hur motsägelser och spänningar i verksamheter har ”diskursiva manifestationer” när medarbetare i organisationer talar om sina verksamheter med negerade uttryck, använder konjunktionen ’men’, ställer retoriska frågor och använder ”starka metaforer (s. 374). I likhet med Engeström och Sannino har jag markerat ”diskursiva manifestationer” av utmaningar i relation till de utländska lärarnas yrkesutövande och försökt precisera vad dessa handlar om genom olika ”kodord”. Det handlar om passager där intervjupersonerna på ett eller annat sätt uttrycker sig med anknytning till problem, svårigheter, frustrationer, negativa känslor, utmaningar och dylikt. Det kunde också handla om uttryck för positiva känslor, strategier, tillgångar, positiva värderingar kring uttryckta tankar och berättelser från lärarnas arbetsvardag.

Varje avsnitt lades in i en tabell, med själva textavsnittet i vänsterkolumnen, en innehållslig sammanfattning i raden ovanför vänsterkolumnen, och i raden ovanför denna, en angivelse av det övergripande samtalsämnet (i versaler). Kodord för uttryck kring utmaningar/möjligheter, resurser med mera skrevs i högerkolumnen. I tabell 6 nedan, ges ett illustrerande exempel:

Tabell 6: Exempel på kodning i markerat avsnitt

ELEVERNA	
Elever från andra länder är besvärliga därför att de har svårt att hantera friheten och frånvaron av krav	
Eleverna är lite jobbiga. Dom kommer från ett annat land och när dom ser friheten här då blir dom förvirrade. Förstår du vad jag menar. Dom kommer från ett annat /…/ I våra länder så ska det vara så (*slår med handflatan i bordet*) Det ska vara si och det ska vara så. Ingen frihet. Du ska göra det här och det här (*ackompanjerar genom att slå handen i bordet*). När dom kommer hit och ser att det är slappt. Skolan är väldigt slapp i Sverige.	UTMElevrelationer JÄMFFrihet JÄMFKrav

De kodord jag valde för att täcka avsnittens innehåll bestämdes efter hand medan jag gick igenom alla markerade avsnitt. Med andra ord använde jag en induktiv eller förutsättningslös modell för kodning, eftersom jag inte hade bestämt nyckelorden i förväg (Charmaz, 2001). Framför allt upprepade jag genomgången av transkriptionerna från sam-

talen med lärarna, dels för att revidera kodningen men också för att kontrollera att jag använde koderna på ett någorlunda konsekvent sätt. Nedan återges resultatet av den aggregerade kodordsanalysen som till slut kom att användas för de markerade sekvenserna i materialet:

Tabell 7: Kodord i analysen av de markerade sekvenserna

<table>
<tr><th>UTM= Utmaningar</th><th>UTM-SPR= Språk</th><th>R/M = Resurs/Möjlighet</th></tr>
<tr><td>Elevrelation –
Kollegarelation –
Föräldrarelation –
Skolledarrelation –
Elevansvar
Läraransvar
Undervisningsnivå
Möten
Läroplan</td><td>Ämnesundervisning
Ordförråd
Ge förklaringar
Vardagsspråk
Förstå elever
Idiomatik
Uttrycka känslor
Skriva
Brytning
Uttal</td><td rowspan="3">Ämneskunskap +
Ledarskapsförmåga +
Pedagogisk förmåga +
Elevrelation +
Förebild +
Kollegarelation +
Skolledare +
Föräldrarelation +
Sociala kontakter +
Läroplan +
Läroböcker (språk) +
Facklitteratur (språk) +
Språkkurs (språk) +
Radio/TV (språk) +
Utbildningar (språk) +
Flerspråkighet +
Språkutveckling +
Motivation +
Envishet +
Självkänsla +
Studieförmåga +
Personlighet +</td></tr>
<tr><td>JÄMF=JÄMFÖRELSE</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Elevrelation
Kollegarelation
Föräldrarelation
Elevansvar
Föräldraansvar
Lärares status
Arbetsvillkor
Utbildning
Kultur
Kommunikation</td></tr>
</table>

Plustecken, respektive minustecken, användes för att indikera att intervjupersonen talade om något i negativa eller positiva ordalag, vilket kunde uttolkas som utmaningar respektive möjligheter. Jag använde ibland kodordet JÄMFÖRELSE när intervjupersonen talade om skillnader mellan ursprungslandet och den nuvarande arbetssituationen i något avseende. Dessa jämförelser fann jag relevanta att markera därför att de ofta adderade någon dimension till resonemang om i första hand sådant som omtalades som utmaningar. Om en lärare jämförde med sitt ursprungsland och berättade att där skulle det vara otänkbart att ifrågasätta vad en lärare säger, adderade detta till uttolkningen av en utsaga om att elever i den svenska skolan kan vara respektlösa. När något i det läraren yttrade kunde tolkas som att läraren hänvisade till sådant som kunde ses

som tillgångar eller såg som möjligheter i vardagsarbetet noterade jag ordet RESURS i högermarginalen och lade till något kodord om vad det var som läraren nämnde som kunde ses som en tillgång eller att läraren hanterade utmaningar. Plustecknen i sig kom också att fylla funktionen av att peka på sådant som lärarna i positiva ordalag talade om som en tillgång i vardagen. Det kunde vara att ha stöttande kollegor eller att ha föräldrar som uttryckte att de uppskattade läraren i fråga.

Med ett angivande av samtalsämnet i sekvensen, en sammanfattning av innehållet och noteringar av kodord i högermarginalen kunde en analyserad sekvens se ut på ungefär följande sätt:

Tabell 8: Exempel på kodning av innehåll i markerat avsnitt

ELEVERNA	
Besvärligast i början var ettorna som är som grundskoleelever, ovana vid utländska lärare med brytning	
A: Vad tycker du var besvärligast första tiden här? R: Jag hade inte några besvärliga situationer med lärarna utan med ettorna. Du vet, ettorna kommer från grundskolan. Dom är ovana vid att möta utländska lärare som har brytning till exempel, som säjer fel här och där. Det är språket som gäller. När jag träffade dom var det svårt att smälta in med dom. Men jag hade inga såna situationer med tvåorna, inte med treorna heller. Nej, mest med eleverna som kom precis från grundskolan. A: På vilket sätt var det det här med språket, vad gjorde dom, hur kom det till uttryck? R: Skillnaden mellan min kultur och svensk kultur är jättestor. Så om jag till exempel säger till en kompis ”Men kom hit!” Förstår dom på min röst eller jag vet inte hur jag ska säga det. Vi använder samma ord, men på ett annat sätt. så att svenskarna kanske tror att vi är arga, ja . A: Menar du att man använder betoningen, så att redan att man ändrar på rösten, så är det en tillsägelse, eller om man använder ett lite annat ord så betyder det för eleven ”Nu är han lite arg” R: Ja just det A: (*Härmar en bestämd ton*) Nu måste du göra som jag säjer R: Ja, det är så, det är så A: Men det funkar inte här, är det det du säjer?	UTM Elevrelation (-) SPR Brytning UTM Elevrelation Yngre elever (-) Äldre elever (+) JÄMF Kommunikationssätt SPR Uttal (METOD *Jag gör för lång summering, Missförstånd*?) (*Vad bekräftar han?)* Elevrelation –

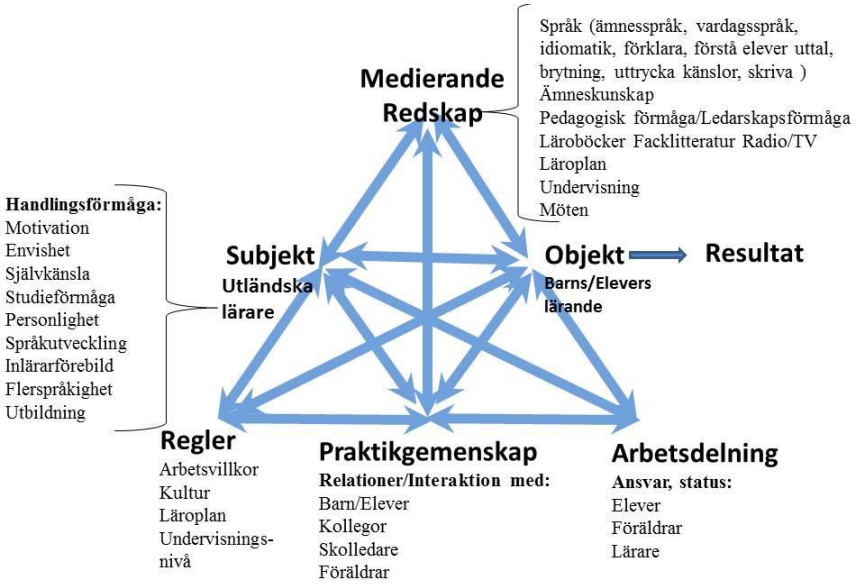
R: Nej, det funkar inte här med ettorna, alltså speciellt med ettorna. Men tvåorna dom förstår ju, att jag inte är arg, utan att jag uttrycker mej på det sättet. /…/ Det är inte bara att jag är arg, ibland är jag glad.	Yngre – Äldre + SPR: Uttal

Avsnitt placerade under det övergripande samtalsämnet ELEVER kunde som i ovanstående exempel innehålla många kodningar med hänvisning till Språk. Det kunde också vara så att jag hade kategoriserat ett avsnitt som relaterat till samtalsämnet SPRÅK och att det i kodningen av innehållet återfanns ändå många noteringar med anslutning till kodord som ’elevrelationer’. Det kunde handla om att en lärare talade om att hon upplevde att hennes språk var otillräckligt och att hon inte fann ”de rätta orden” när eleverna var utåtagerande. Detta kan uttolkas som att det fanns situationer där interaktion med eleverna och utmaningar i samband med detta också var relaterade till språkliga utmaningar. I nästa steg i analysen användes verksamhetsteorin för att med hjälp av verksamhetssystemet kunna analysera dessa interrelaterade företeelser.

4.3.3 Tillämpning av verksamhetsteorin i analysen

De kodord som valdes växte organiskt fram under själva bearbetningen och representerar hur utmaningar och möjligheter eller sätt att hantera utmaningar tematiserades i samtalen. Här är det av vikt att beakta att jag själv varit en aktiv part genom att ställa frågor och följdfrågor, kommenterat sådant som intervjupersonerna nyss sagt eller bett dem reflektera lite djupare kring vissa områden. Med andra ord har jag själv påverkat att vissa samtalsämnen tagits upp och därmed bidragit till innehållet och vad vi uppehållit oss vid i samtalen. På så vis är inte antalet förekomster av samtalsämnen eller teman en indikation på vilka utmaningar eller möjligheter som är av särskild betydelse. Snarare handlar det om hur lärarna uttryckt sig kring samtalsämnena och vilka kopplingar de gjort till olika teman. I de fall det rörde sig om stora problem och svårigheter rörde det sig många gånger om elevrelationer, kollegarelationer eller relationer till föräldrar som tematiserades. När språket var samtalsämne, tematiserades ofta språkliga utmaningar i samband med undervisningen eller att inte behärska vardagsspråket.

Mitt nästa steg i analysen var att relatera samtalsämnen och kodord till verksamhetssystemets element. Med utgångspunkt i den modell som utgår från Engeström (1987) fanns nu en möjlighet att relatera (de flesta) kodorden från analysen av samtalssekvenserna till de interrelaterade elementen i verksamhetssystemet. I figur 6 nedan illustreras hur de kodord som används i analysen kan relateras till element i ett verksamhetssystem.



Figur 6: Analysens kodord i verksamhetssystemets element

Jag har även gjort ett tillägg kallat ”Handlingsförmåga” som en rubrik för förmågor och resurser hos ett agentivt subjekt. Här jag kompletterat verksamhetssystemet som ju avbildar verksamheter och de handlingar som utförs. Detta ger en komplettering till verksamhetstorin där jag knyter an till Barab och Roths (2006) teoriram om affordansnätverk som måste matchas mot subjektets handlingsförmågor och Banduras (1977, 1986, 2001) teori om individens om agentiva förmågor som en förutsättning för målinriktat handlande.

Att kategorisera kodorden mot element i verksamhetssystemet innebär att jag nu har möjlighet att lättare analysera företeelser i relation till varandra. Om en lärare i ett samtal återger ett exempel på språklig osäkerhet i en situation som handlar om att tala en elev till rätta, kan man se det som en spänning som gäller språket som medierande redskap i relation till praktikgemenskapen och elev–lärarrollen, det vill säga arbetsdelningen. På samma sätt kan återgivandet av besvärliga situationer där elever som kommer för sent till lektionen och uppträder störande handla om att det finns en spänning vad gäller reglerna för praktikgmenskapen eller en spänning mellan hur läraren och de elever som inte engagerar sig i lektionens innehåll uppfattar objektet.

Om lärare talar om sig själva som ämneskunniga, pedagogiska, envisa och målmedvetna kan detta ses som individuella resurser i relation till olika praktikgemenskaper eller verksamheter. Härigenom kan man säga att lärarna som agerande subjekt utvecklar en agentivitet och en identitet i relation till bland annat de praktikgemenskaper som de är delaktiga i inom ramen för sitt yrkesutövande (Wenger, 1998). Här tillåter återigen

verksamhetssystemet att det är möjligt att i redogörelsen för utmaningar och resurser också involvera en dialektik mellan subjektets upplevda identitet och yrkesutövandets verksamheter och praktikgemenskaper.

I resultatkapitlet har jag, för att ytterligare koncentrera beskrivningen, strukturerat redovisningen kring elementen praktikgemenskap och medierande redskap. Andra samtalsämnen som behandlades eller teman som kom till uttryck, kunde på olika sätt i regel relateras till dessa två element i verksamhetssystemet. När lärarna talade om utmaningar handlade det för det mesta om antingen utmaningar i interaktionen med elever/kollegor eller om språket som resurs för kommunikation i undervisningsverksamheten eller för interaktionen med eleverna, kollegorna eller föräldrarna. Resurser och möjligheter visade sig också kunna struktureras kring dessa två huvudelement, praktikgemenskap och medierande redskap.

4.4 Överväganden kring validitet, reliabilitet, urval och etik

Generaliserbarhet och validitet

Kvale och Brinkmann (2009, s. 282 f.) talar om ”analytisk generaliserbarhet” då man utifrån ett resultat argumenterar för att det som redovisats gällande ett begränsat antal fall kan vara giltigt i nya sammanhang, givet att de nya sammanhangen uppvisar liknande omständigheter. Förutsättningen för detta är att forskaren vinnlägger sig om att redovisa forskningsprocessen och resultaten på ett sådant sätt att den som tar del av resultaten och är förtrogen med de sammanhang som relevantgörs, kan avgöra om det som framkommer också kan vara giltigt i andra, liknande situationer (jfr Lincoln & Guba, 1999, s. 404). För att i ett första steg möjliggöra denna analytiska generaliserbarhet har jag redovisat materialinsamlingsprocessen och metoden för analys och resultatredovisning på ett så detaljerat sätt som möjligt. Ytterligare ett skäl är att jag vill möjliggöra en bedömning av studien utifrån ett validitetsperspektiv där forskningsprocessens anknytning till forskningsfrågorna framstår som den viktigaste faktorn.

Ibland rekommenderas så kallad *respondentvalidering* (respondent validation) (Bryman, 2007) där man i efter hand låter intervjupersonerna läsa igenom och eventuellt revidera innehållet i den utskrivna intervjun. Detta hade eventuellt givit tillfälle till ytterligare reflektioner och kommentarer vad gäller intervjuerna med lärarna. Emellertid var inte detta inplanerat vid materialinsamlingens påbörjande, vilket ledde till svårigheter att i efterhand åter kontakta de 21 intervjupersonerna. En överhängande risk fanns att inte få tillbaka (de ibland 15–20 sidor långa) transkriptionerna eller att de kom tillbaka och hade ett godkännande som

jag inte kunde uttolka. Istället blev de samtal som jag utförde med en och samma intervjuperson att bli en möjlighet att följa upp tidigare samtal och validera mina uttolkningar av dessa.

Selektering i urvalet och etiska frågor

Forskningsfrågornas orientering mot utmaningar kan ha inneburit en selektering i urvalet av deltagande lärare. Bland de lärare som avböjde att delta i studien kan det ha funnits lärare som brottades med mycket svåra utmaningar i sin arbetssituation och som av just detta skäl inte ville delta i mitt avhandlingsprojekt och ha samtal med en främmande forskare. De lärare som gick med på att träffa mig kan alltså ha upplevt andra slags utmaningar och svårigheter än de som avstod.

Att det allmänt finns etiska dimensioner vad gäller skolforskning framgick av mina svårigheter att få tillträde olika miljöer i skolan när jag ville göra observationer. Alla lärare arbetar i en vardag som inrymmer många kritiska situationer och etiska dilemman. Utforskandet av de utmaningar som lärare möter kräver en investering från forskarens sida när det gäller att etablera ett förtroendefullt förhållande till dem som bidrar till studien genom att dela med sig av sin arbetsvardag. Jag upplevde att mina deltagare kände sig trygga med och uppskattade att få prata kring de frågor som togs upp och för att återgälda detta förtroende vinnlade jag mig om att låta dem styra vilka utmaningar de ville samtala om.

5 Utmaningar

Med utgångspunkt från den verksamhetsteoretiska analysen av materialet har jag delat in detta kapitel i två huvudavsnitt. I det första redovisar jag resultat med avseende på de utmaningar som på ett eller annat sätt kan relateras till lärarnas delaktighet i praktikgemenskaper av olika slag. I det andra avsnittet behandlar jag framför allt utmaningar av språklig karaktär. I kapitel 6 redovisas resultat i relation till frågan om möjligheter att hantera utmaningar och tillgångar i lärarnas yrkesutövande. I redovisningen av resultaten har jag strävat efter att i görligaste mån organisera avsnittet efter skolform. Detta för att i förhållande till frågeställningarna kunna belysa både likheter och olikheter mellan verksamheterna i de olika skolformerna.

Tabell 9: Översikt över kapitel 5

Vilka utmaningar innebär det enligt de lärare som deltar i studien att i skolans verksamheter	
1a) delta i olika praktikgemenskaper?	5.1. Deltagandet i praktikgemenskaper
	5.1.1. Interaktionen med barn/elever
	5.1.2. Interaktion med kollegor
	5.1.3. Interaktion med föräldrar
1b) undervisa och kommunicera på sitt andraspråk?	5.2. Att undervisa och kommunicera på sitt andraspråk
2. Vilka andra områden tar lärarna upp i sina redogörelser för utmaningar som de möter?	5.3. Andra områden för utmaningar

5.1. Deltagande i praktikgemenskaper

I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan man säga att det för varje verksamhet också finns en praktikgemenskap: samlingar med barnen på förskolan, läraren och eleverna i klassrumsundervisningen, de närvarande på föräldramöten, lärarna som har arbetslagsmöten, de som samlas till personalens fikastunder med mera. I detta avsnitt uppmärksammas utmaningar som kan relateras till deltagandet i olika praktikgemenskaper.

Här betraktas praktikgemenskaper både utifrån det verksamhetsteoretiska perspektivet, som utförare av verksamheter och utifrån Wengers (1998) ramverk som betonar medlemmarnas förhandlingar om betydelser, kompetens, identitet och tillhörighet.

5.1.1 Interaktion med barn/elever

Förskola

Interaktionen med förskolebarnen beskrivs i positiva ordalag av lärarna

Formuleringen att utbildningen i förskolan ”syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” och ”främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2010, s. 4) kan uttolkas som att objektet för förskolans verksamhet är barns lärande och kognitiva utveckling. Barnen själva har förmodligen en begränsad, om ens någon, föreställning om en sådan inriktning för de verksamheter som de deltar i under sina dagar i förskolan. De är dock fortfarande medlemmar i olika praktikgemenskaper eftersom barnen i interaktion med förskolans personal och med varandra deltar i det meningsskapande som är förbundet med aktiviteterna i den pedagogiska verksamheten. De lärare som deltagit i studien har talat om interaktionen med förskolebarnen enbart i positiva och entusiastiska termer. Själva förskollärauppdraget och arbetet med de små barnens kunskapsmässiga och sociala utveckling tycks framför allt ha inneburit glädje och positiva upplevelser för de lärare som jag samtalat med.

Grundskola

Utmaningar i interaktionen med eleverna

Fem av de lärare som i sin examen från ursprungslandet hade behörighet för undervisning i grundskolan eller gymnasieskolan hade valt att i den kompletterande utbildningen byta åldersinriktning för att istället få examen mot förskolan. I samtal med den centrala administratören för ULV-programmet bekräftades att en relativt stor andel av de utländska lärarna valde att växla inriktning för sin lärarbehörighet på detta sätt. Skälet som uppgavs av administratören var att lärarna tvivlade på den egna språkförmågan och därför valde förskoleinriktningen. När jag frågade lärarna om skälet till deras val av inriktning var behovet av språkutveckling ett av skälen som angavs. Ett annat var den stora efterfrågan på utbildade förskollärare vilket lärarna bedömde skulle öka deras chanser till anställning efter utbildningen.

Negativa erfarenheter från interaktion med eleverna under praktikperioder i grundskolan eller gymnasieskolan under de förberedande utbildningarna tycks emellertid också ha varit en bakomliggande faktor. Aida hade i sin examen från ursprungslandet behörighet för grundskolan upp

till år 8. Men när hon läste svenska och fick göra praktik på en grundskola fick det henne att i den kompletterande utbildningen välja förskoleinriktningen:

> Ai: När jag var på svenska för pedagoger[43] fick vi komma ut och praktisera. Jag har aldrig tidigare varit med om att en elev kan slå en lärare. Och då var jag (*drar in andan*), ska jag vara här! Och eleverna skulle visa att de var tuffa. Ja, det ser man inte i mitt hemland. Så jag säger nej, det är att utsätta sig. Att bli mobbad av eleverna och egentligen inte kunna göra nånting.
> A: Vad sa lärarna på skolan när du reagerade så? Pratade du med dom om det?
> Ai: ”Välkommen till Sverige.”
> A: Sa dom?
> Ai: ”Så är det här”. (Ai1 101201/0:09:20)[44]

Den första kontakten med svensk grundskola tycks alltså ha gett Aida en bild av att eleverna tävlade om att sätta sig upp emot lärarna, att lärarna var maktlösa och att detta var den allmänna skolsituationen i Sverige. Aida uttryckte med tämligen stor emfas att hon **aldrig** tänkte arbeta i grundskolan i Sverige. Även RAMI (som arbetade i gymnasieskolan) uttryckte i ett av våra samtal att han efter att ha vikarierat i grundskolan bestämt sig för att inte arbeta där över huvud taget.

Också Ava hade gått från att vara lärare i grundskolan och gymnasieskolan i ursprungslandet till att bli lärare i förskolan i Sverige. I vårt samtal uttryckte hon att hon ville vänta med att arbeta i grundskolan tills hon förstod hur det kom sig att eleverna utnyttjade den frihet de fått ”på ett negativt sätt”. Ava hade i likhet med Aida läst svenska som andraspråk i en inriktning mot pedagoger och där hade man enligt Ava talat om vikten av respekt för eleverna. Men vid besöken i grundskolan hade hon fått intryck av att lärarna undvek att lägga märke till att elever ”gjorde otillåtna saker” som om de inte ville ta itu med elevernas olämpliga beteende.

När jag träffade Mona sökte hon inte tjänster som ämneslärare på grundskolan trots att hon genom den kompletterande utbildningen fått en svensk examen med ämnesbehörighet i biologi och kemi. Istället fortsatte hon sitt tidigare arbete som modersmålslärare. Liksom förskollärarna angav hon först behovet av att bli bättre i svenska språket som skäl,

[43] Aida och några flera av dessa utländska lärare har studerat ”svenska för pedagoger” (sfp), en särskild språkutbildning för invandrare med pedagogisk utbildning eller pedagogiskt intresse. Språkutbildningen innehåller både svenska för invandrare och därefter svenska som andraspråk och anordnas i Stockholms län, se http://sfx-yrke.se/vara-kurser/svenska-for-pedagoger.

[44] En transkriptionsnyckel finns i bilaga 5.

men i våra två samtal uppehöll vi oss också vid hennes erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu)[45] i en högstadieskola:

> Problemet var att om min handledare inte var i klassrummet började dom göra allt möjligt, till exempel kasta miniräknare (*ohörbart*) på varandra. När jag skrev nåt på tavlan gjorde dom det i smyg och började kasta knappar av miniräknare eller suddgummi till varandra. Men när jag vände mej om satt alla stilla. (Mo1 110118 / 0:04:48)

Handledarna förklarade för Mona att elevernas beteende berodde på att hon var en ny lärare på skolan och inte på att hon inte var svensk. För Mona löstes inte problemet med elevernas uppförande i klassrummet med dessa förklaringar: ”När jag hörde det, okej, det är inte fel på mej, det är dom som har uppfostrat dom på det här sättet”. Mona tycktes alltså ha uppfattat det som att handledarna menade att det var naturligt att eleverna testade en lärare, att deras uppfostran tillät detta. Enligt Mona hade det blivit andra reaktioner från skolans sida i hennes ursprungsland:

> Det var inte såhär i mitt hemland. Aldrig. Om vi upptäckte att en elev gjorde såna saker (*skrattar*) då skulle vi direkt ha gått till rektorn. Och dom hade rätt att straffa den här eleven eller ringa till hans eller hennes föräldrar och prata med dom. Och då hände det att dom sparkade ut (*ohörbart*) eleverna. (Mo1 110118/0:06:48)

Mona menade att det var lättare att vara lärare i hennes ursprungsland eftersom eleverna där måste visa respekt för läraren: ”dom har inget val, dom är uppfostrade så”. De svenska eleverna var enligt Mona ”helt annorlunda”, men inte bara i negativ bemärkelse. Även om de var ”busiga” så var de också ”roliga”, ”fritänkande” och hade mycket ”nyfikenhet”. Som pedagog ansåg hon att hon hade skyldighet att acceptera de nya reglerna och att förstå ”en ny kultur”:

> Man måste acceptera de nya reglerna och värdegrunden i det nya samhället. Okej vi har kommit för att leva i Sverige. Vi har kommit för att lära oss nya saker och förstå en ny kultur. En ny kultur, ett nytt folk, barnen, eleverna är helt nya i Sverige, helt annorlunda jämfört med i *X-land*[46]. (Mo 110401 / 0:40:12)

Som exempel på detta berättade Mona också om de strikta reglerna som gällde i hennes ursprungsland för till exempel elevernas klädsel. Hon kontrasterade detta mot de högstadieungdomar som hade suttit och kysst under hennes lektion på vfu-skolan. Mona talade om att ”vänja sig” och

[45] Före 2001 talade man om ”praktik” inom ramen för lärarutbildning, men i och med den lärarutbildning som infördes då gick man över till att tala om ”verksamhetsförlagd utbildning”. I de kurser som lärarna i den kompletterande utbildningen genomgår finns också moment som är verksamhetsförlagda.

[46] Här nämns Monas ursprungsland. För att anonymisera skriver jag ”X-land” och ”x-iska” istället för att ange länder och språk.

att acceptera allt som var annorlunda. Därmed gav hon uttryck för att vilja ansluta sig till en ”assimilationsstrategi” (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004). Istället för att konfrontera omgivningen och påpeka sådant som man upplever som felaktigt, går assimilationsstrategin ut på att nykomlingen i stället försöker omfatta de regler och koder som råder i den nya miljön (a.a.).

Tara däremot tycktes inte på samma sätt vilja acceptera dessa skillnader som hon ansåg rådde mellan den svenska skolan och skolan i hennes ursprungsland. ”Systemet” i den svenska skolan hade brister menade hon. Hon hade före den kompletterande utbildningen undervisat i modersmål, vilket hon delvis gjorde nu också. Om sina elever i modersmålsundervisningen sade hon: ”Dom har den här respekten mot lärare inom sej”. När hon efter den kompletterande utbildningen också började arbeta som klasslärare i årskurs 1, hade hon blivit chockad över elevernas beteende:

> När jag kom hit och började som klasslärare blev jag chockad när jag hörde dom här (*ungarna*?):”Jävla käring!”. ”Förlåt?” sa jag. "Fuck you" sa nån till mej och visade rumpan. Gud vad ska man göra? Men så småningom lärde jag mej att vissa (*lärare*) bara struntar i sådant, säger inget och bara blundar. Vissa är stränga och: ”Varsågod ut!”. Men det är ingen lösning tycker jag: Hela systemet måste ändras så att lärarna får mer makt. Och man kan ta bort föräldrarna från skolan lite grann! De behöver inte ha så stort inflytande. (Ta2 110210 /0:34:58)

Det som Mona talade om som en annan ”uppfostran” och en annan ”kultur” skulle i verksamhetsteoretiska termer kunna beskrivas som skillnader i regler och normer men också som en annan arbetsdelning i skolverksamheten. Monas erfarenheter från ursprungslandet var att läraren kunde ta kontakt med rektorn (vilket eleverna rimligtvis var medvetna om) och att rektorn i sin tur kunde ”sparka ut” de elever som misskött sig. Sådana straffåtgärder är inte tillåtna i svensk skollag. Rektor har visserligen möjlighet att för en begränsad tid avstänga en elev när miljön för de andra eleverna äventyras och inget annat handlingsalternativ står till buds (Skolverket, 2013) men detta ses nog som en tämligen ovanlig åtgärd i den svenska skolan.

Mona tycktes ha intagit förhållningssättet att hon måste acceptera det svenska systemet och de regler och den arbetsdelning som hon uppfattade här. När Tara talade om att ”hela systemet måste ändras” och att lärarna borde få mer makt och föräldrarna mindre inflytande lade hon, till skillnad från Mona, ansvaret utanför sig själv. Hon menade istället att reglerna och arbetsdelningen i verksamheten måste förändras. I de två samtal som jag hade med Tara gav hon uttryck för att hon var bekymrad över hur skolan fungerade och att hon övervägde att gå tillbaka och bara arbeta som modersmålslärare.

Elevernas frihet och värdegrunden i den svenska skolan

Enligt Mona hade frågan om elevernas ”frihet” ofta diskuterats under den kompletterande lärarutbildningen:

> Mo: Faktiskt pratade vi väldigt mycket om den stora friheten i den svenska skolan (*ohörbart*) /…/ Vi träffade på många fria elever i den svenska skolan. Alla sa vi samma sak: ”Varför ger ni så mycket frihet till eleverna i skolan?”
> A: Vad svarade lärarna (=*lärarutbildarna)* då?
> Mo: Dom sa att: ”Man kan inte (*ohörbart*), det är deras rättigheter” Men vi sa: ”Men att uppfostra är en annan sak. Vi har gränser, vi sätter gränser.” (Mo 110401/0:49:08)

Mona menade att rättigheter är en sak men att uppfostra eleverna och sätta gränser är något annat. För Mona var det svårt att förstå dessa ”rättigheter” och att varje individ skulle ges så stor frihet samtidigt som läraren förväntades ta ansvar för att hela gruppen av elever skulle fungera i klassrummet. Det var en ekvation som hon hade svårt att få ihop. Hon återkom flera gånger i våra samtal till det annorlunda ”synsätt” som hon fann i den svenska skolan jämfört med i ursprungslandets skola.

Teman kring elev–lärarrelationer och elevers frihetsgrader återkommer i ett flertal både svenska och internationella studier om utländska lärare (se t.ex. Bredänge, 2003; Deters, 2011; Fridlund, 2008; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Remennick, 2002). I de samtal som jag hade med lärarna uttrycktes av och till upprördhet och kritik men också förundran och oförståelse inför elevers uppträdande och inför det faktum att lärare ibland inte ingrep.

Flera av de intervjuade lärarna uppgav att de i den kompletterande utbildningen fått sätta sig in i och diskutera läroplanernas värdegrundsmål och skollagens bestämmelser om diskriminering och kränkande behandling. MANDA tog i ett av våra samtal upp att hon fått intryck av man i den kompletterande utbildningen utgick från att de studerande ”hade en auktoritär stil” och att de nu skulle få lära sig att de kom till en skola där man hade ”den demokratiska stilen” att undervisa. För att bli godkänd i utbildningen skulle man enligt MANDA lära sig att formulera sig så att man framstod som orienterad mot demokratiska värderingar:

> MA: /…/ alltså man rabblar det här för att få bra betyg och stoppar in den här frasen i varje uppsats. Alltså det är det viktigaste man ska göra för att få godkänt på sina uppsatser att det är demokrati i svenska skolan (*skrattar*). Men sen när man kommer till skolan, liksom till verkligheten, så ser man det är brister. Att det är så mycket demokrati i svenska skolan att eleverna inte kan lyssna, dom visar inte respekt för läraren
> A: Och det är inte demokrati
> MA: Det är anarki. (MA1 101119 / 0:17:44)

MANDA tycktes med andra ord ha upplevt både en stereotypifiering av de utländska lärarna som några som hade ”auktoritär stil” men också att

utbildningen förmedlat en retorik mer än ett förhållningssätt eller ett arbetssätt som avspeglades i verksamheterna. Hon nämnde i ett av våra samtal att hon hade velat se en mer ”interkulturell” hållning från lärarutbildarnas sida och ett större intresse för den kunskapssyn och den värdegrund som fanns i skolorna i de studerandes ursprungsländer. I en av Bredänges delstudier (2003, II) framkommer liknande synpunkter från de utländska lärarna om att den svenska skolan alltid tycktes framställas som ett ideal i den kompletterande utbildningen. Remennick (2002) tar också upp att de ryska lärarna i mötet med den israeliska skolan mötte stereotypa förväntningar på de skulle ha ett auktoritärt undervisningssätt och en faktainriktad undervisningsstil.

De skolledare som jag intervjuade i samband med fältstudierna fick alltid frågan om vad de ansåg borde vara det viktigaste i kompletterande lärarutbildningar för utländska lärare. Samma fråga ställde jag också till lärarutbildare inom ULV-programmet. Från båda grupperna fick jag mycket ofta svar som handlade om vikten av att förstå och arbeta med ”skolans värdegrund” och med elevrelationer, det vill säga att kunna kommunicera med och förstå eleverna. De flesta nämnde också att utbildningen måste ge lärarna insikten om att de i relationen till eleverna måste utveckla den respekt för individen som förutsätts i den svenska skolan. Bland några av de lärarutbildare och skolledare jag talade med användes uttrycken ”lydnadskultur” och ”ansvarskultur”[47] och att utländska lärare måste få diskutera skillnaderna mellan dessa olika normsystem vad gäller läraruppdraget.

Från ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan skolledarnas och även lärarutbildarnas betoning av kunskaper om skolans värdegrund uttolkas som ett uttryck för att de ville att lärarna skulle bli varse det normsystem och den arbetsdelning som gäller för de verksamheter de skulle arbeta i. Frågan är då vilket normsystem eller vilka regler och vilken arbetsdelning som var gällande i de skolverksamheter som dessa lärare mötte och om dessa stämde överens med den värdegrund som återfinns i till exempel läroplanerna. MANDA fann att elevernas ansvar för studiemiljön och de demokratiska värderingarna saknades i många av de skolmiljöer hon kommit till. Istället rådde enligt MANDA ofta kaos genom att elever utanför och inuti klassrummen tilläts störa undervisningen utan att någon ingrep.

[47] I boken *Från lydnad till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan* (Normell, 2008), beskrivs lydnadskulturens skola som en skola där det råder ”stränghet och distans till elever och föräldrar” medan ansvarskulturens skola har ”ett mer tillåtande klimat, större närhet mellan lärare och elever /…/ där betonas sådant som mål, eget ansvar, reflekterad kunskap, samverkan och personlig utveckling”. (s. 10) Normells bok ingick i kurslitteraturen för *Att vara lärare i Sverige*, en kurs inom ULV-programmet vid ett av de lärosäten som jag hade kontakt med. I boken beskrivs de båda formerna av ledarskap ingående och det är inte helt klart om Normell i beskrivningen av ansvarskulturen beskriver ett ideal eller menar att den svenska skolan mer eller mindre motsvarar detta ideal.

Styrdokumenten har kommit till genom betänkanden, propositioner och riksdagsbeslut samt därefter formulerats i författningar. De har framställts i särskilda samhälleliga verksamheter och ska komma till användning i de lokala skolverksamheterna. Det finns med andra ord en möjlig spänning mellan de regler och den arbetsdelning som enligt styrdokumenten bör finnas i skolan och de regler och den arbetsdelning som i realiteten tillämpas i de vardagliga, konkreta verksamheterna som en del av de utländska lärarna mötte. En av lärarutbildarna gav uttryck för att det var svårt att i den kompletterande utbildningen begripliggöra denna ”balans” mellan styrdokumentens ideal och skolverksamhetens praktik:

> Ja det är ju kanske det jag menar med det här med värdegrund. Och där kan man väl säja att när man går ut kursen så tror man att alla skolor och alla klasser i Sverige, så tror man att det är som det beskrivs. Att det är ansvarskultur som råder överallt och bara det. Och så är det ju inte riktigt. Och det där är ju lite svårt att balansera, att försöka förklara. Det ser ju inte riktigt ut så, men det är en skillnad mot dom länder som dom kommer ifrån. (LB 131031/0:21:01)

De iakttagelser som en del av de utländska lärarna gjorde av lärarkollegor som inte ingrep eller inte låtsades se när elever bröt mot normer om uppförande, kan uttolkas som att de iakttog en spänning i skolverksamhetens regelsystem. Om elever bryter mot skolans mer eller mindre uttalade regler måste läraren ingripa, vilket förutsätter att läraren har möjlighet att göra detta utan att riskera ansiktsförlust eller andra negativa konsekvenser. Detta innebär i sin tur att verksamheten på något sätt måste inrymma strukturer eller regler som motverkar sådana negativa konsekvenser. Läraren måste kunna förlita sig på någon inre eller yttre auktoritet om en elev till exempel vägrar följa en uppmaning. Om det finns officiellt formulerade regler och verksamheten samtidigt saknar inre strukturer för att upprätthålla reglerna, uppstår en spänning som i den dagliga verksamheten måste lösas på något sätt. Ett sätt för läraren skulle helt enkelt vara att undvika att lägga märke till när elever begår regelbrott.

Ett exempel på en inneboende spänning kring regler för undervisningsverksamheten på en skola finns från ett samtal med Max som undervisade i NO på högstadiet. Intervjun ägde rum i hans klassrum där det på väggen fanns en tavla uppsatt där reglerna för elevernas uppförande i klassrummet stod uppskrivna. Där angavs också tydligt vilka åtgärder som skulle vidtas om eleverna inte följde dessa regler. Max uttryckte under samtalet ett starkt missnöje med undervisningssituationen och menade att han ägnade den absolut största delen av lektionerna åt ordningsfrågor. Jag hänvisade till tavlan och frågade varför den var uppsatt om reglerna som stod där inte tillämpades. Max svarade att ingen lärare brydde sig om de här tavlorna, eftersom de då skulle få ägna väldigt mycket tid åt de uppföljande åtgärderna som gick ut på att kontakta föräldrar och organisera möten. Det fanns alltså en undervisningsverksam-

het för vilken reglerna på väggen egentligen skulle gälla. Men eftersom dessa regler förutsatte en annan verksamhet som gick ut på att föräldrar kontaktades om elever bröt mot reglerna och att man sen hade möten med elever och föräldrar, ansåg lärarna att reglerna inte kunde efterlevas. Problemet, eller spänningen, löstes genom att reglerna som var uppsatta på väggen helt enkelt inte tillämpades. För Max del betydde detta att han försökte bedriva en undervisning där brotten mot uppföranderegleрna medförde att lektionerna endast i mindre utsträckning kunde ägnas åt det avsedda lektionsinnehållet.

Monas bekymmer över elever som uppförde sig på ett annat sätt än vad hon var van vid eller Taras hållning att ”systemet” i den svenska skolan måste ändras kan inte enkelt hänföras till deras bakgrund i ”auktoritära” skolsystem. Deras och även MANDAs och Max erfarenheter, tyder på att de vistats i skolor där det finns spänningar i eller motsägelser mellan olika regelsystemen. En av de skolledare som i vårt samtal inledningsvis talade om vikten av att utländska lärare fick förståelse för den svenska skolans värdegrund kommenterade att en av hennes stora utmaningar som pedagogisk ledare bestod i att få alla sina lärare att i sin praktik förhålla sig till värdegrundsfrågorna. För lärare med erfarenheter från andra skolverksamheter i ursprungslandet, blev frågan om reglerna för eleverna i skolan ett särskilt dilemma. De hade att anpassa sig till ett regelsystem som de var kluvna till eller som de inte ansåg fungerade.

Att vara andraspråksanvändare i emotionellt laddade situationer

I samtal med några av lärarna har det framgått att det funnits en koppling mellan elevernas utåtagerande beteende och lärarnas upplevelser av språklig otillräcklighet. Tina arbetade sedan en termin som lärare i engelska på ett resurscentrum för elever med psykosociala svårigheter. När vi träffades var hon mycket bekymrad över sin undervisningssituation som hon inte tyckte att hon klarade av. Trots att kollegorna försäkrade henne om att de också kunde ha svårigheter i klassrummet och att de hade anställt henne därför att de ansåg henne vara kompetent för sitt arbete, övervägde Tina att säga upp sig. Hon beskrev hur hon helt kunde förlora förmågan att tala: ”Det händer ganska ofta att jag bara blir tyst, för jag kan inte hitta rätta ord att svara tillbaka till dem. Jag bara lyssnar på vad de säger, men jag kan inte svara tillbaka.” De andra lärarna på skolan hade försökt stötta henne och sagt att de också hade problem med eleverna i klassrummet:

> ”De lyssnar inte på oss heller, inte bara dej, de lyssnar inte på mej heller”. Men även om de inte lyssnar kan de lärarna säga vad de vill säga, men jag kunde inte det. De hällde vatten i mitt hår, klister på min cykelsadel. De beter sig hemskt. De struntar i hur de gör. Det är jättesvårt, jag kunde inte svara tillbaka. Jag kunde inte förklara varför de inte skulle bete sig så. Jag ville prata igenom alla problem med dom. Det gjorde att jag grät mycket

> hemma. Jag vill byta, kanske de behöver någon som kan. Det är jätteviktigt för dom att klara den här perioden. Jag har lust att hjälpa dem, jag lyckas inte, jag lyckas inte, det är hur jag känner hela tiden, jag lyckas inte /…/ Det måste gå jätteflytande att svara eleverna, men nej, nej, nej, det kunde jag inte. Jag blev ofta bara tyst. (Ti 100706/1:14:75

För andraspråkstalare är de språkliga processerna i mindre grad automatiserade och mer kognitivt belastande än för förstaspråkstalare (Segalowitz, 2010). Tina hade bott en relativt kort tid i Sverige (fem år) när hon började arbeta på resurscentrumet. De stressande situationer som Tina upplevde i undervisningen kan ha inneburit en stor emotionell såväl som kognitiv belastning. Utrymmet för det språkliga processandet krympte därmed, varför hon upplevde att hon förlorade förmågan att uttrycka sig i situationen och för en tid blev ”bara tyst”. Tina beskrev sin upplevelse av dessa situationer som att hon kände sig ”helt maktlös”. Språket som redskap för att kommunicera med eleverna fungerade helt enkelt inte för Tina i dessa emotionellt laddade situationer.

Lärarens förmåga till relationsskapande arbete var enligt Tina viktigare i Sverige än i hennes ursprungsland och av detta skäl ansåg hon att förmågan att kommunicera språkligt var särskilt viktig i Sverige:

> Språket är det viktigaste men i X-land, om man undervisar i sitt ämne räcker det. Att vara duktig på att undervisa i sitt ämne det är det viktigaste för yrkesrollen. I Sverige är det bara femti procent tycker jag, det är hur jag känner. Man måste undervisa bra men samtidigt måste man också ha en relation till eleverna och man måste prata mycket med eleverna, elevernas sociala liv och alla problem omkring dom. Det är lika viktigt som undervisning. (Ti 100706/0:37:30)

Tina menade att hon under den kompletterande utbildningen haft rika tillfällen till ”akademiskt skrivande” men att hon hade önskat muntlig språkträning för att “förstå vad de andra säger. Det finns många möten och vi behöver förstå vad de andra säger och kunna svara på mötena och inte bara sitta tysta”.

Mona berättade om tillfällen då hon under lektionerna tappade viktiga ämnesuttryck på svenska. Även om hon noga förberett lektionerna, gått igenom vad hon skulle säga och lärt in ämnesorden kunde hon plötsligt ha glömt någon viktig term. Vid ett tillfälle skulle hon till exempel gå in till en klass och undervisa i kemi och kunde inte komma på ordet kisel. Panikslagen hade hon sprungit in till en kollega: ”Snälla du jag vet inte vad heter på svenska silicon (*kisel*)”. När detta hände på lektionerna var det elever som fick hjälpa henne och ge henne det ord hon plötsligt hade tappat.

Att undervisa i de klasser där det fanns ”busiga” elever beskrev Mona som väldigt tröttande:

> Jag kände mej väldigt trött efter varje timme därför att jag hela tiden måste vänta på nåt nytt från dom busiga eleverna. Hela tiden måste man vara beredd på att det kommer nåt nytt från dom busiga eleverna i klassrumet eller nåt nytt beteende. (*skrattar*) (Mo 110401/0:48:29)

Monas plötsliga glömska av viktiga ämnesord kan vara något som kanske inte i lika hög grad skulle inträffa om hon befunnit sig i en undervisningssituation som hon kände att hon emotionellt och socialt kunde hantera. En sådan spekulation kan också göras om Tinas upplevelser på resurscentrumet där eleverna kunde vara mycket utåtagerande.

De stressreaktioner som kan uttolkas ur Tinas och Monas situationer fick effekt på deras språkförmåga därför att de var andraspråkstalare, men i själva stressreaktionerna var inte deras språkförmåga utan också den socioemotionella aspekten av lärares arbete i stressande situationer i klassrummet viktiga faktorer (jfr Jennings & Greenberg, 2009). Dessa lärare beskrev situationer som de uppgav att de i sitt tidigare yrkesliv aldrig hade ställts inför och alltså ännu inte behövt utveckla förmåga att hantera. När Tina talade om eleverna och att hon ville få kontakt med dem och föra dialog, ville hon kunna tala ”jätteflytande” och till och med ha ”en perfekt svenska”. Hon trodde att det då skulle ha varit lättare för henne att bemöta eleverna och ”att tänka professionellt”. Trots att det hade varit ganska besvärligt för henne att få en fast anställning övervägde hon nu allvarligt att lämna sin anställning. Hon menade att hon inte hade en tillräcklig språkförmåga för det uppdrag hon hade på resurscentrumet. I redogörelsen tog hon dock inte upp att hon faktiskt arbetade med barn som hade särskilda behov och att detta förmodligen ställde specifika krav på specialpedagogiska kunskaper om till exempel hur man bemöter utåtagerande barn. I Tinas redogörelser framstod det dock som om hon såg sin kompetens i andraspråket som den enda anledningen till hennes svårigheter.

Att vara andraspråksanvändare och erövra legitimitet inför eleverna

När Mona förklarade varför hon fortsatte att arbeta som modersmålslärare, gjorde hon i likhet med Tina en koppling till sin språkförmåga. Hon ville inte arbeta som ämneslärare förrän hon var säker på att hon behärskade ämnesterminologin och inte behövde be eleverna om hjälp med orden i läroboken:

> Ja, jag tror att lärare utrusta sej, med allt (*ohörbart*). Om man går till klassen och inte kan (*ohörbart*) bra, eller inte kan orden i boken och frågar sina elever, tappar man sitt värde på nåt sätt. Och dom elever i klassen som vill testa mej, så har jag blivit jättesvag dom (*och dom kan*) börja kämpa mot mej och reta mej. (Mo 110118 / 0:24:59.8

MANDA var behörig att undervisa i svenska som andraspråk på högstadienivå och hade bott och arbetat i Sverige i mer än tio år när jag träf-

fade henne. Hon ville ändå hålla sig till nybörjarundervisning i svenska som andraspråk i förberedelseklass därför att hon var osäker på hur elever på andra nivåer skulle uppfatta henne. Hon menade att hon ibland var osäker på innebörden i vissa idiomatiska uttryck och att hon fortfarande hade en viss brytning: ”Jag tror att eleverna inte kommer att tro på mej, eller lita så mycket på mej”.

Situationer där läraren gör språkliga misstag tycks ibland innebära en risk för att utsättas för ageranden från elevernas sida som hotar lärarens ”ansikte”. Att inte vara säker på innebörden i ett uttryck, att inte komma på en viss term eller uttala ett ord på ett annorlunda sätt behöver inte vara ett ansiktshot om eleverna är inställda på samarbete med läraren. Men om situationen är sådan att eleverna vill testa, är negativt inställda eller trotsiga, innebär detta också en risk för att eleverna börjar ”kämpa mot” läraren som Mona uttryckte det..

Både Tina, Mona och MANDA berättade att deras sätt att tala ibland blev föremål för negativ uppmärksamhet genom att eleverna till exempel härmade dem. RAMI som arbetat på gymnasieskola hade också erfarenheter av detta från sin undervisning i ett par av klasserna. Om risken för att språkliga ”luckor” av olika slag ökar i emotionellt laddade situationer för andraspråkstalande lärare, kan detta öka risken för att läraren får svårare att erövra legitimitet i klasser med ”busiga” elever.

Aida talade om den respekt som lärare åtnjöt i hennes ursprungsland: ”Säger du att du är en lärare så är du en viktig person” och reagerade med förskräckelse på att eleverna tycktes vilja ”mobba” lärarna i den skola hon hade besökt. Genom att de tappade ämnesord eller kände osäkerhet när det gäller idiomatiska uttryck tycktes Mona och MANDA ha fått svårigheter att i praktikgemenskapen med eleverna förhandla om sin position som kunniga, legitima lärare som var värda respekt. Det måste dock kunna diskuteras om hela problematiken ligger i de här två lärarnas förment otillräckliga språkförmåga.

Elevernas ”testande” av sina lärare kunde alltså innebära att dessa lärare upplevde situationer där deras sätt att tala svenska blev angreppspunkter i ett aggressivt ansiktsarbete. För Mona och MANDA medförde detta att de begränsades i att se möjligheter att vinna erkännande som kompetenta och legitima lärare inför eleverna. Mona valde att fortsätta som (obehörig) modersmålslärare istället för att arbeta som lärare i de ämnen hon studerat. Tina funderade på att säga upp sig och MANDA undvek att undervisa i svenska som andraspråk för elever ovanför nybörjarnivån. Dessa negativa erfarenheter i interaktionen med eleverna tycks sålunda ha påverkat deras föreställda självförmåga i relation till läraruppdrag i grundskolan.

Gymnasieskolan

Elevernas ansvar för elev–lärarrelationen i klassrummet

RAMI arbetade under de terminer vi hade kontakt på två olika gymnasieskolor. Relationerna till eleverna i vissa klasser hade varit ”dåliga” i den första gymnasieskolan. Han hade där upplevt ett bristande ”förtroende” från en del elevers sida. På den andra gymnasieskolan hade relationen i allmänhet känts mycket bättre och han uppfattade eleverna som mer välvilligt inställda. RAMI gav ett exempel på när eleven tog ansvar för sin roll i dialogen och ansträngde sig att förtydliga sin fråga när RAMI inte genast förstod vad han menade:

> Jag förstod ungefär vad han menade men jag kunde inte svara honom eftersom det inte var hundra procent säkert att jag hade förstått. Han förklarade en gång till. Jag förstod inte. Han förklarade en tredje gång och den tredje gången så förstod jag. Alltså jag menar, han försökte i alla fall förklara för mej vad han var ute efter. (RA 111207/0:30:19)

Men på den föregående skolan hade det varit sämre:

> /…/ På min förra skola, när (*eleven*) första gången förklarade och jag inte förstod, så sa han till exempel: ”Jaha, vi skiter i det” /.../ ”Vi skiter i det”, det betyder att det här, det här går direkt mot mitt förtroende /…/ och därför blev det en dålig relation. (RA6 111207/0:30:19)

RAMI uppfattade elevens vägran att upprepa eller förtydliga vad han just sagt som en ovilja att etablera en god relation. RAMI hade, när han fortfarande arbetade på den förra gymnasieskolan, i ett av våra samtal talat om en elev som inte gillade hans undervisning på grund av ”språket”. När jag undrade om det betydde att eleven korrigerade RAMI när han gjorde något språkligt misstag, svarade RAMI: ”Nej, han rättar mej inte men han härmar mej.”

Den stressfyllda situation som Mona talade om när hon plötsligt inte kunde komma på vissa ord och uttryck, upplevde också RAMI i de klasser som han upplevde som problematiska. Innan han lärde sig att ”strunta i” de elever som provocerade, härmade honom eller på annat sätt uppvisade negativa attityder, kunde detta påverka honom så att han kunde glömma vad han skulle säga när han stod inför klassen. Han menade att han fick svårare att uttrycka sig och när han gjorde genomgångar av tal på tavlan gjorde han till och med räknefel som han inte brukade göra.

Att RAMIs språk ibland inte räckte till, fick alltså mindre konsekvenser om eleverna samarbetade kring kommunikationen än om de var negativt inställda. På den ena skolan tycktes eleverna i högre grad visa förståelse för att RAMI var andraspråkstalare och ibland behövde få en fråga upprepad för sig. Det var möjligt att i dialog förhandla sig fram till

en ömsesidig förståelse. Men på den andra skolan upplevde RAMI att en sådan dialog och förhandling inte var möjlig.

I läraruppdraget ingår det relationsskapande arbetet som en viktig aspekt, vilket också togs upp av skolledare som jag intervjuade. Flera skolledare återkom till att det var viktigt att utländska lärare lärde sig att hantera elevrelationer och att respektera eleverna. Samtidigt kan man, i synnerhet vad gäller elever som snart är myndiga, fråga sig om det i arbetsdelningen i skolan, endast är ett ansvar som åligger läraren. RAMIs exempel är svårt att se som enbart en fråga om lärarens uppgift att arbeta med relationer till eleverna.

Inte heller RAMI hade från sitt ursprungsland erfarenheter av sådana elevageranden i gymnasiekolan som han nu hade upplevt. För lärare som kommer från verksamhetssystem där denna form av bemötande av en lärare är otänkbart blir ett aggressivt ansiktsarbete som elevens ”Vi skiter i det” förmodligen ännu mer oväntat och svårt att uttolka och hantera. RAMI talade om en ”dålig” relation till eleverna och av de exempel han gav kan man också göra en tolkning att i det den praktikgemenskap som RAMI och eleverna tillsammans utgjorde i undervisningsverksamheten fanns elever som signalerade till RAMI att han inte accepterades som legitim lärare.

Lärandet inte självklart objekt för alla elever som deltar i lektionerna

En av skolledarna på den gymnasieskola där RAMI och Rita undervisade i matematik, beskrev eleverna som studerade inom samhällsvetenskapsprogrammet som att de ofta var ”ointresserade” av matematik:

> Ri:/…/ Dom som är intresserade kommer i tid men ibland även dom som inte gör nånting. Dom kommer i tid bara för att störa och få närvaro för att liksom inte få någon påverkan på CSN[48], pengarna där, eller bidraget /…/
> A: Vad gör du då?
> Ri: Det beror på mitt humör, hur jag känner då, om det är okej, kanske jag väntar i fem minuter tills alla sitter på plats /…/ Dom flesta har inte med sej sitt material, böcker, pennor, papper att skriva på /…/ och dom jobbar inte hemma heller och det där gör att man liksom blir besviken på nåt vis. (Ri 111208/0:33:50)

Flera av de intervjuade gymnasielärarna talade om gymnasieeleverna i ursprungslandet som nästan vuxna, mer ”intresserade” och mer ”seriösa”. Där hade eleverna med sig nödvändigt material till lektionerna och gjorde utan protester de uppgifter och läxor som de fick. Ifrågasättande och utmanande agerande eller att komma till klassrummet senare än läraren var något som de beskrev som i princip otänkbart. Lärarna talade om sig själva och sina kunskaper i termer av att de tyckte att de hade något att ge eleverna. Det ointresse eller de negativa reaktioner från elevernas

[48] CSN står för Centrala Studiestödsnämnden och är det organ som betalar ut studiebidrag till bland annat gymnasieeleverna.

sida som de mötte blev en källa till besvikelse och tycktes ge dem en känsla av att bli nedvärderade.

De flesta grundskoleelever i Sverige (98 %) går vidare till gymnasieskolan[49] vilket innebär att eleverna här kan ha mycket varierande bakgrund, förkunskaper och intresse för de obligatoriska gymnasiegemensamma ämnena där till exempel matematik ingår. Eleverna måste, för att kunna få sitt studiebidrag närvara på lektionerna[50] vilket enligt Rita medförde att en del elever visserligen var närvarande på lektionerna men inte nödvändigtvis engagerade i lektionsinnehållet. Detta innebar naturligvis särskilda utmaningar för lärarna och RAMI, som första året när jag träffade honom också undervisade på samhällsvetenskapsprogrammet, menade att elevernas ointresse för matematik också kunde göra dem negativt inställda till läraren som person. RAMI ansåg att elevernas ointresse för matematik var en källa till den dåliga relationen till läraren.

De här lärarna kunde befinna sig i undervisningsverksamheter där elevernas lärande av matematik inte var ett verksamhetsobjekt som de kunde förutsätta omfattades av alla eleverna i klassrummet. Därmed uppstod spänningar som grundades i att det i praktikgemenskapen fanns divergerande uppfattningar om vad lektionsverksamheten skulle vara inriktad mot. Om mottagandet av studiebidrag av vissa elever sågs som det primära motivet till deltagandet i lektionerna, innebar det förmodligen att lärandet av matematik för de eleverna inte var det självklara objektet för verksamheten på lektionerna. RAMI berättade att han i vissa klasser hade fått argumentera med elever som menade att närvaro på lektionerna kunde vara tillräckligt för att få ett godkänt betyg i matematik.

Skillnaderna med avseende på intresse och förkunskaper i ämnet bland eleverna framstod i samtalen med dessa tre matematiklärare som en stor utmaning som de inte var förberedda på. De kom alla från länder där en mindre andel av eleverna gick vidare till gymnasienivå. Att de i ursprungslandet var behöriga ämneslärare i matematik och fysik, innebar att de hade haft en institutionellt erkänd identitet som kunniga ämneslärare. Att då möta elever som de uppfattade som ointresserade av ämnet innebar att deras yrkesidentitet på ett sätt förnekades. Både Ruben och RAMI och även en kollega till RAMI, tog i samtal upp att elever trots underkänt på en kurs i matematik eller fysik kunde gå vidare till nästa, högre kurs[51]. Ruben kommenterade detta i vårt samtal med: “ Det känns som att dom skrattar i ansiktet på dej”. Ett uttalande som kan uttolkas

[49] Se Skolverkets statistisk http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/nastan-alla-grundskoleelever-fortsatter-till-gymnasieskolan-1.223182

[50] Enligt information från Centrala studiestödsnämnden blir de elever som olovligen är frånvarande från undervisningen av med sitt studiebidrag, se http://www.csn.se/komvfolkh-gymn/studiehjalp/snabbguide-studiebidrag

[51] Gymnasieskolans ämnen är uppdelade i kurser i olika steg, till exempel matematik går från steg 1 till steg 5. I läroplanen för gymnasieskolan, Lgy11 utsägs inte några krav på godkänt på en viss nivå för att gå vidare till nästa (Skolverket, 2011c).

som att han uppfattade att hans yrkesidentitet som kunnig ämneslärare inte heller respekterades på institutionell nivå.

Sammanfattande kommentar kring utmaningar i relation till elever

När lärarna i intervjuerna talat om de utmaningar eller svårigheter som de upplevt i relationen till eleverna har de gett exempel som i mina ögon framstår som dramatiska: Elever som säger ”Fuck you”, som busar, som ”kämpar mot” läraren, som kan härma lärarens sätt att tala eller som vägrar att förtydliga sig om läraren inte omedelbart uppfattar vad de säger. Flera lärare gav också exempel på iakttagelser av kollegor som inte agerade eller som undvek att uppmärksamma elevers negativa beteenden.

Lärarna själva menade att de genom den kompletterande utbildningen fått grundliga kunskaper om innehållet i läroplaner och skollag vad gäller värdegrund och förbud mot kränkningar. Men i skolans verksamheter hade de svårigheter att se att dessa styrdokument användes som regelverk för interaktionen i skolans verksamhet. Den ”demokrati” som de fått läsa om i utbildningen på högskolan, upplevdes av flera av lärarna som förvandlad till ”anarki” i den konkreta skolverksamheten. Om man utgår från att verksamhetssystem är delar i nätverk av flera andra verksamhetssystem (Engeström, 2001; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) kan frågan om hur elever och lärare agerar i klassrummet också ses från en ett mer övergripande perspektiv. Styrdokument som producerats utanför själva undervisningsverksamheten måste bli delar av regelsystemet också i klassrummet vilket är ett ansvar som naturligtvis åligger lärare. Det måste emellertid också delas av skolverksamhetens praktikgemenskap i stort. Om regler formuleras och sätts upp på tavlor i klassrummen utan att tillämpas av lärarna, finns det anledning att fråga sig om det finns spänningar i den övergripande verksamheten, utanför klassrummet. Det är inte självklart att se det enbart som att de enskilda lärarna fallerar eller har svårigheter. Att skapa goda relationer och på nytt erövra pedagogisk auktoritet är på ett sätt avhängigt av att verksamhetssystemet inrymmer sådana möjligheter. När gymnasielever är avvisande och vägrar samarbeta kring dialogen kan inte heller detta självklart begränsas till att vara en fråga som enbart gäller den enskilda lärarens kompetens. Här kan normsystem och arbetsdelning som formerats utanför klassrumet också spela in.

Lärarforskningen vittnar om relationsskapandet som ett viktigt inslag i lärares yrkesutövande (Frelin, 2010; Lilja, 2013; Wedin, 2007). I praktikgemenskapen som lärare och elever utgör måste läraren kunna förhandla sig till ett erkännande av sin pedagogiska auktoritet (Harjunen, 2011). I förhandlingarna finns utmaningar för alla lärare, inte minst vittnar socialisationsforskningen om nyutbildade lärares initialsvårigheter om detta (se t.ex. Paulin, 2007). Det finns dock en fara i att jämställa nyanställda utländska lärares svårigheter med nyutbildade lärares. De

senare har erfarenheter från andra skolverksamheter och har där ingått i praktikgemenskaper med andra normer och regler för interaktion och arbetsdelning. De har i dessa tidigare verksamheter utvecklat en yrkesidentitet, sett sig som representanter för de ämnen och de kunskaper de studerat och utifrån detta positionerat sig och erövrat legitimitet inför elever och övriga aktörer i skolans verksamhet. De ibland problematiska klassrumssituationer som lärarna mött under kompletterande utbildning eller som nyanställda kan få dimensioner som också mer eller mindre tillfälligt hotar deras identitet och kan påverka deras föreställda självförmåga. Detta kan, som i fallet med flera av förskollärarna, leda till att de inte vill anta utmaningen att fortsätta som lärare i grundskolan.

5.1.2. Interaktion med kollegor

Förskolan

Aggressivt ansiktsarbete i positioneringsstrider med barnskötare

Om relationer till barnen inte tematiserades som en utmaning bland de lärare som arbetade i förskolan, var istället problematiska relationer till kollegor något som förskollärarna återkom till i samtalen. Arbetsdelningen på förskolan karaktäriseras av att kollektiva former för arbetet, vilket innebär att man har ett delat ansvar i det dagliga arbetet i barngruppen. Av detta skäl kan det dagliga arbetet bli påfrestande om relationen till någon kollega är problematisk. Två av förskollärarna berättade om hur de upplevde att de motarbetades av erfarna sedan länge anställda barnskötare. Alma som, omedelbart efter ha fullgjort den kompletterande utbildningen, fick fast anställning på den förskola där hon haft vfu, skulle arbeta på en avdelning som enda förskollärare tillsammans med två barnskötare. Eftersom hon också tilldelats ansvar för den pedagogiska utvecklingen på avdelningen ansåg hon att hennes uppgift var att föreslå förändringar:

> Jag sa till dom (*barnskötarkollegorna*) att här ska leken vara i fokus. Vi har inte (*skol-*)ämnen här så leken är ett sätt för barnen att visa sin kompetens, sina erfarenheter. Jag pratade mycket om det. Plus att där fanns massor av onödigt material som vi inte använde som var jättegammalt, så jag sa: ”Bort med dom, in med nytt material!”. Så jag hade lite konflikter i början /…/ en var negativ, argumenterade alltid negativt. (Al 1010708/0:19:26)

Asta hade under den första tiden, medan hon var provanställd, inte velat vända sig till sin chef trots att hon upplevde stora problem med en kollega som höll henne utanför verksamheten. Kollegan avstod från att förmedla viktig information och vägrade att delta i de projekt som Asta föreslog:

> Jag grät en massa gånger för att /…/ jag ville att vi alla skulle samarbeta, men det samarbetet fanns inte /…/ När jag börjar med ett projekt, när jag ville att min kollega skulle vara med, smet hon ifrån mej. Hon ville inte det. När jag sa till henne: ”Okej nu kan vi göra ett jättestort naturvetenskapsprojekt eller matematik. Vi kan göra ett stort tema” för det kunde jag inte göra ensam, så kunde hon inte eller ville inte hjälpa mej. Men hon sa det inte direkt. (As2 110127/0:08:41)

Både Alma och Asta berättade att deras sätt att tala svenska blev måltavla för angrepp från de negativt inställda kollegorna. Asta talade om hur ”kränkande” det varit när kollegan i en konfliktfylld situation hade härmat hennes sätt att tala svenska. Båda hade, när de var helt nya, inför kollegorna tagit upp att de var medvetna om att de inte talade perfekt svenska, att de hoppades att de skulle kunna få stöttning på detta område och information om sådant de inte kände till. När jag frågade Alma om denna direkthet från hennes sida hade underlättat för henne menade hon att det inte hjälpt eftersom hon i och med detta också blottat en svaghet:

> Vissa människor när du säjer att: ”Jag är inte svag, men jag är inte bra på det här” accepterar dom dej och liksom respekterar dej mer, men vissa tänker: ”Aha det där är en svaghet som jag kan utnyttja.” (Al 100708/0:20:12)

Varken Alma eller Asta hade varit förskollärare i sina ursprungsländer utan ämneslärare i grundskolan respektive på gymnasieskolan. Min första fundering var att de kanske bemöttes skeptiskt därför att de tidigare varit ämneslärare och nu skulle bli accepterade som förskollärare. Emellertid menade en av de lärarutbildare som jag talade med, att konflikter mellan erfarna barnskötare och nyutbildade förskollärare är en vanlig företeelse. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) skiljer i den senaste reviderade versionen mellan förskollärares särskilda ansvar och hela arbetslagets ansvar i verksamheten. Ofta tycks förskollärarens särskilda uppdrag vara att i verksamheten ta ansvar för den långsiktiga planeringen på avdelningen. De har en längre, högskolebaserad utbildning och också högre lön än barnskötare. I det vardagliga arbete som jag iakttagit och som jag också fått återberättat för mig, tycks emellertid förskollärare och barnskötare i stor utsträckning utföra samma arbetsuppgifter och ta ett gemensamt ansvar när de är tillsammans med barngruppen. Detta skulle kunna innebära att det uppstår en inre spänning i arbetsdelningen i verksamhetssystemet. Barnskötare och förskollärare har olika positioner i en hierarki men tycks i verksamheten ändå ha stort gemensamt ansvar och utföra många uppgifter tillsammans. Detta innebär att det i praktikgemenskapen finns grogrund för positioneringar och konflikter kring vem som har rätt att ta initiativ och vem som ska räknas som mest kompetent i förhållande till den dagliga verksamheten. Almas och Astas andraspråksanvändning och begränsade erfarenheter av svensk förskola kan i en sådan positioneringsstrid ha blivit angreppspunkter i ett aggressivt ansiktsarbete från barnskötarkollegornas sida.

Att vara andraspråksanvändare och erövra legitimitet inför kollegorna

När jag besökte ANNAs förskola fick jag veta att det där, sedan en tid, pågick en kompetensutvecklingsinsats inriktad på pedagogisk dokumentation[52] . ANNA berättade för mig att hon vid det senaste kompetensutvecklingstillfället av kursledaren fått en kommentar på en av sina texter om att hennes pedagogiska förmåga under kursens gång hade utvecklats. Detta beröm uppfattade ANNA emellertid inte som ett erkännande utan snarare som ett underkännande av hennes pedagogiska kompetens. Hon hade, till skillnad från de övriga lärarna på denna förskola, lång erfarenhet av pedagogisk dokumentation från sitt ursprungsland. Vad som hade utvecklats enligt ANNA var hennes förmåga att på skriven svenska formulera det hon redan hade kunskaper om. Att ANNA redan hade kunskaper när utbildningen startade hade tydligen inte kursledaren lagt märke till.

Wenger (1998) beskriver praktikgemenskaper som arenor för förhandlingar om yrkesmässig och annan kompetens. Att positionera sig och bli erkänd som kompetent inom praktikgemenskapen är dessutom en process som i hög grad är språkligt medierad (Tusting, 2005). Att vara kompetent men inte ha tillgång till vissa språkliga resurser i samma utsträckning som andra medlemmar kan som i exemplet med ANNAs kursledare därför medföra ett sämre förhandlingsläge i praktikgemenskapen. Under mitt besök på ANNAs förskola fick jag ta del av den pedagogiska dokumentationen och de texter som ANNA skrivit i barnens ”pedagogiska pärmar”. Texterna var inte språkligt korrigerade vilket ANNA kommenterade med att hon i början låtit kollegorna rätta texterna men att hon tyckte att det inte längre behövdes. Hon ville kanske inte riskera att eventuella språkfel i texterna skulle försämra hennes möjligheter att positionera sig som kompetent förskollärare inför kollegorna. Det fanns ju en risk att kollegorna i likhet med kursledaren inte hade förmåga att uppfatta hennes pedagogiska kompetens utan bara skulle lägga märke till språkliga misstag.

Grundskolan

Att vara andraspråksanvändare och bli erkänd som legitim lärare i år 1

TELMA ger ett exempel på en situation där hon upplevde att hennes identitet som andraspråksanvändare fick överskugga hennes professionella kompetens. När hon hade avslutat den kompletterande utbildningen och fått svenskt behörighetsbevis blev hon omedelbart erbjuden en tjänst som klasslärare i år 1 på skolan där hon dessförinnan arbetat som obehörig lärare i förskoleklassen:

[52] I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) anges att förskolan systematiskt ska dokumentera, följa upp och analysera barnens utveckling. Pedagogisk dokumentation är en metod att göra detta och möjliggöra att även barn och föräldrar involveras i dialogen kring barnets utveckling (Skolverket, 2012a).

TE: Jag gick till en lärare som jag alltid har bollat med. Hon är en av de lärare som jag har haft ett väldigt stort förtroende för och jag berättade sådär jätteglatt. Och då så såg jag att hon såg väldigt bekymrad ut, hon sa: ”TELMA du måste verkligen tänka efter flera, flera gånger innan du svarar ja”. Jag sa att jag redan hade svarat ja. ”Du anar inte vilka föräldrar vi har här, du anar inte vilka vi har. Dom kommer att kräva, dom kommer att bombardera dej med allt möjligt med små saker som stora saker. Du kommer att gråta varje dag och varje dag vilja avbryta din lärartjänst (*ohörbart*)”. Hon sa att: ”Jag tycker om dej jättemycket men jag är ärlig” (*skrattar*) Och då började jag tveka förstås. Jag grät i två dagar, jag gick och grubblade, jag pratade med X (*lärarutbildare inom ULV-programmet*) /…/Jag hade samtal med ytterligare två lärare som lugnade mej och sa: ”Men du det handlar om dialekt”
A: Jaså var det språket du menade! /…/
TE: Ja på grund av mitt språk. Ja för att hon sa såhär: ”För att du, du pratar ju bra svenska men som elev, eller som en förälder, som måste tänka ett varv extra, för att fatta vad du säjer” sa hon. Och då tänkte jag, om jag tar det ansvaret och tar en egen klass, ska jag göra det så jobbigt för dom att dom ska behöva tänka ett extra varv och inte bara tänka på vad jag undervisar? /…/ Så jag blev väldigt ställd och kände bara, vågar jag verkligen det här? Vågar jag det? Jag, grubblade och grubblade och grät och, jag bara runt och kunde inte somna och allt möjligt. Men jag sa, nej jag kommer att köra. Jag är envis jag kommer att bevisa att jag kan /…/ att jag kan klara att lära dom eleverna precis lika bra som, som, och dessutom så var det en lärare till: ”Men det här ska du inte ens behöva tänka på, din dialekt, strunt i det TELMA, läraryrket handlar om mycket mer än om dialekt” sa hon. (TE1 110928/0:39:06)

Den skolledare som erbjudit TELMA den aktuella tjänsten berättade för mig att ”en del lärare var tveksamma” när de fick höra att TELMA skulle få ansvar för en förstaklass. Skolledaren hade bemött detta med att hävda att de ju tidigare anställt lärare som talade dialekt och att barnen i år1 ”minsann inte förstår skånska heller” om de inte är vana vid det.

Dialogen som TELMA hade med den erfarna kollegan och TELMAs egna grubblerier och diskussioner med andra kollegor kan uttolkas som en förhandling om vad som ska krävas för att anses vara tillräckligt kompetent för att få undervisa i år 1. Genom att framhärda i sitt beslut att tacka ja, gjorde TELMA motstånd mot att positioneras som någon som inte var tillräckligt kompetent för uppdraget.

Jag fick anledning att kritiskt reflektera över hur jag själv underskattade TELMAs pedagogiska förmåga när jag gjorde oreflekterade antaganden om hennes andraspråksanvändning. När jag satt och lyssnade på TELMAs lektioner hade jag lagt märke till att hon i dialogen gärna använda uttryck som i mina öron lät ”akademiska”: Du måste *fokusera* på dina uppgifter nu”, kunde hon säga till en liten sjuåring. Jag frågade TELMA om hennes ordval ibland kunde bero på att hon lärt sig svenska i vuxen ålder och därför kanske inte skilde mellan ords stilnivå. Men TELMA svarade att hon medvetet vävde in ”avancerade” ord när hon talade med eleverna om hon var säker på att de ändå skulle förstå vad

hon menade. På så vis kunde eleverna genom samtalen få tillfälle till språkutveckling. Mina egna antaganden om TELMAs andraspråksbakgrund gjorde alltså att jag inte hade lagt märke till hennes språkutvecklande arbete med eleverna.

Avsaknad av personliga relationer med kollegorna

På TELMAs skola såg jag på whiteboarden i personalrummet en uppmaning till alla lärare att skriva upp sig på listan för ett gemensamt besök på en restaurang i grannskapet påföljande fredagkväll. Där stod redan flera namn uppskrivna och jag noterade att också de två skolledarna på skolan hade skrivit upp sig. De gemensamma fikarasterna klockan tio varje dag tycktes också välbesökta och jag lade också märke till ett nyfiket och välvilligt intresse för mig som okänd gäst i kafferummet.

I samtalen med de lärare som jag besökte på arbetsplatsen, intresserade jag mig för vilken kontakt utöver den direkt arbetsrelaterade som de hade med sina kollegor. Jag föreställde mig att det måste underlätta att vara ny på arbetsplatsen om lärarna också hade lite mer informella relationer till några av kollegorna. Därför frågade jag vilka kollegor de brukade äta lunch med eller om det fanns gemensamma fikastunder på skolan. MANDA, till exempel, berättade att hon sällan fikade utan föredrog att stanna i sitt klassrum och ta en frukt i stället. RAMI svarade att de hade gemensamt fika på skolan en gång i veckan men att han sällan åt lunch med andra lärare. De hade så olika tider och han åt för det mesta sin lunchlåda på egen hand. Både MANDA och RAMI satt i arbetsrum som de delade med ett tiotal kollegor men det verkade inte som om detta föranledde något mer personligt umgänge i form av gemensamma fikastunder och liknande.

Om kollegorna på sin nuvarande skola sa MANDA att det bara var vissa som umgicks på fritiden och gjorde gemensamma kvällsaktiviteter och att de övriga inte var inbjudna. Enligt MANDA var dessa lärare inte intresserade av att utvidga bekantskapen med nya kollegor: ”De är bara intresserade av det svenska”. En av skolledarna nämnde för mig att det fanns vissa problem med ”kotterier” på skolan och att lärarna ”med utländsk bakgrund” nog var ”lite utanför”. MANDA som läsåret innan arbetat på en annan skola, hade där haft mer kontakt med kollegorna. Hon trodde att det kanske hade berott på att det bland lärarna där hade funnits många fler ”invandrare” som känt en närmare gemenskap med varandra.

Flera av lärarna uttryckte att de saknade nära relationer till kollegorna och jämförde med hur det varit på arbetsplatserna i ursprungslandet. Aida funderade på om detta kunde ha att göra med att man i hennes ursprungsland hade haft kortare arbetsdagar vilket möjliggjorde närmare umgänge med kollegorna på eftermiddagarna. Hennes intryck var att man här i Sverige satt kvar längre på skolan och sedan hade bråttom hem efter arbetsdagens slut.

När TEO gjorde en jämförelse betydde byte av skolarbetsplats i ursprungslandet att man fick nya vänner. Man gick ut tillsammans efter jobbet eller umgicks familjevis på helgerna. På skolan där han arbetade nu tyckte han att han bara hade ytlig kontakt med kollegorna. På TEOs skola, fanns det regelbundna fikapauser och skolledaren berättade för mig att hon också såg till att det bjöds på något gott till kaffet. Kaffestunden skulle ge personalen ”den lilla guldkanten” och hon var noggrann med att också skolledningen deltog vid dessa tillfällen. Men TEO upplevde trots detta ett utanförskap eller ett ointresse för honom som person. Ingen på skolan kände till vad hans barn hette eller frågade hur det hade varit när han nyligen fick sitt tredje barn: ”Det är ingen som vill veta vad som händer i mitt hus”.

I intervjuerna talade inte lärarna om denna avsaknad av närmare kontakt med kollegorna som en utmaning i relation till yrkesutövandet. Snarare lät det som något som de känslomässigt saknade. Läraryrket sett som en relationsprofession innebär som tidigare nämnts att det finns emotionella utmaningar i själva yrkesutövandet och mötet med de människor vars utveckling man har ansvar för (Jennings & Greenberg, 2009). För utländska lärare som är på väg in i nya terränger, inte minst känslomässigt, kan det tänkas att närmare kontakt med arbetskamraterna skulle kunna vara ett viktigt stöd när arbetsdagen har inneburit påfrestningar. Att sakna de nära kontakterna som man hade med kollegorna i skolan i ursprungslandet kan också handla om att sakna möjligheten att bli erkänd som en person, att få ha en identitet också utanför den yrkesrelaterade.

Gymnasieskolan

Avsaknad av personliga relationer med kollegorna

På de båda gymnasieskolor som jag besökte för att träffa RAMI och göra observationer hos honom anordnades gemensamt fika för alla lärare en gång i veckan. För övrigt tycktes det inte finnas så många organiserade tillfällen till informellt umgänge. Under det första året vi hade kontakt berättade han om en fest där hela personalen varit med och umgåtts och hur han hade uppskattat att få umgås med sina kollegor på ett mer informellt sätt. Men dagen därpå hade allting varit som förut med få tillfällen till samtal om annat än arbetet.

På den gymnasieskola där RAMI hade arbetat i ursprungslandet började och slutade alla lärares lektioner vid samma klockslag och man hade rast eller gick på lunch samtidigt. Lärarna hade inte heller separata arbetsrum utan alla samlades i det stora personalrummet på rasterna. På så vis blev det också lättare för nyanställda lärare att ”smälta in” med kollegorna eftersom det fanns så många tillfällen till gemensamt umgänge:

RA: Mina arbetskollegor var också mina kompisar. Här är det nåt annat
A: Betyder det att nyanställda kom in fort också?
RA: Ja.

A: Nyanställda?
RA: Precis, vi bara liksom smälter in bara.
A: Det är en stor skillnad.
RA: Ja, eftersom min arbetskamrat var min kompis så hade jag koll på nästan allt som han gjorde efter skolan då, vad han jobbade med, var han bodde. (RA5-110504/0:52:18.8)

Att vara nykomling både i den svenska skolmiljön och mer eller mindre också i det svenska språket, kan innebära att avsaknaden av nära arbetskamrater känns tyngre. Att kollegorna inte vet var man bor, inte ställer frågor om ens privatliv eller om ens tidigare yrkesliv i ursprungslandet, kan också betyda att man inte kan ta upp sådant som man själv skulle behöva tala om som nykomling i svensk skolmiljö. Utländska lärare saknar de självklara kunskaper som även nyutbildade svenska lärare erövrat genom uppväxt och skolgång i landet. De är nykomlingar men har samtidigt behov av att bli erkända som professionella och kompetenta, vilket gör att det inte är helt självklart att ställa frågor om allt som de är okunniga om. En nära relation till arbetskamraterna kan kanske tillåta att man i de bakre regionerna kan släppa efter på det professionella, kompetenta framträdandet. Risken för ansiktsförlust genom att ställa frågor om sådant som är okänt eller främmande är mindre i intimare sammanhang.

Avsaknaden av referensramar och av vardagsspråkliga register

RAMI berättade att han på sin nuvarande arbetsplats inte i någon större utsträckning deltog i samtalen under de gemensamma fikastunderna i personalrummet. Han kände att han ofta saknade de referensramar som krävdes. När kollegorna talade om platser och händelser kände han att han till exempel inte visste tillräckligt om svensk geografi eller historia, för att kunna följa med i samtalen. Det handlade också om att han tyckte att han ännu inte behärskade de vardagliga uttrycken, det han kallade för ”slangspråket”:

Även om man hör svenskar, så man är inte i livet med dom, så jag är fortfarande utanför. Och det är svårt, det är väldigt väldigt svårt att komma in, för att om man vill komma in, så måste man kunna det språk som fattas hos mej nu. Ja, det är slangspråket som fattas helt enkelt. (RA3 110309/0:33:33)

När RAMI talade om de situationer där han upplevade att hans språk inte räckte till eller att han saknade de referensramar som behövdes för att kunna delta i samtalet uttrycker han detta i termer av negativt laddade känslor. Han ”vågar” inte ge sig in i samtal, det skulle kännas ”obehagligt” och ”okunnigt”. En av de gånger vi träffades hade en av lärarna plötsligt och oväntat avlidit. Vid detta tillfälle kom vårt samtal att uppehålla sig mest vid denna händelse och RAMI talade om att han hade saknat orden för de känslor han upplevde:

> Hon dog ju i fredags, så igår så hade vi ett slags seminarium där uppe. Jag var jätteledsen faktiskt, jätteledsen. Jag ville uttrycka mej bättre än vad jag kunde. Men jag kunde inte. Jag tänkte att jag ville uttrycka mej, jag tänker på språket, på orden och på mina känslor då. Men ibland när jag, när jag är spänd, kan jag inte prata så mycket, så bra. (RA3 110309/0:11:30)

Kollegornas sätt att uttrycka sig verbalt och icke-verbalt i samband med det inträffade dödsfallet tycks också ha gett RAMI en känsla av främlingskap. Man hade samlats till en gemensam minnestund och samtalat om det som hänt. Men redan dagen därpå verkade allt vara som vanligt igen berättade RAMI. Om detta hade hänt på hans skola i ursprungslandet, hade det i flera veckor varit möjligt att se på kollegorna att ett dödsfall hade ägt rum i deras krets. Här blev det förvirrande för RAMI eftersom kollegorna uppträdde som om inget hänt medan han själv kände sig väldigt påverkad.

TEO återgav ett tillfälle när en av lärarna på hans skola inför kollegorna talat om att hon höll på att skilja sig. Han hade av detta skäl närmat sig kollegan senare på dagen för att erbjuda sitt stöd och visa att han var engagerad. För honom var det ett sätt att visa kamratskap. Av kollegans kyliga reaktion förstod han emellertid att han överskridit en intimitetsgräns. Det var tydligen inte lämpligt att öppet visa intresse för hennes situation som TEO nu gjorde. TEO insåg att skälet till att kollegan berättat om den pågående skilsmässan var att hon ville slippa tala om sin livssituation just nu.

RAMIs och TEOs upplevelser av att inte riktigt kunna samspela med sina kollegor i vissa situationer är illustrerande exempel på att för andraspråksanvändare kan den vardagliga, interpersonella kommunikationen vara nog så krävande. RAMI talade om orden som han saknade för att uttrycka det han kände, men samtidigt framkommer det i hans berättelse att det snarare handlar om en avsaknad av förtrogenhet med referensramarna och de sociala praktikerna i vissa situationer. På liknande sätt upptäckte TEO att han hanterat den information som kollegan gav om sin skilsmässa på ett annat sätt än vad som förväntades av honom.

Deltagandet i gemenskaperna på skolan som arbetsplats ställer sålunda ofta krav på språkliga och andra sociokulturella resurser som successivt erövras genom deltagande i ett gemensamt vardagsliv. Deltagandet i en praktikgemenskap förutsätter ofta kännedom om sådant som ofta är outsagt, som alla vet, utan att man talar om det (Wenger, 1998). RAMIs känslor av obehag över att inte känna till det som kollegorna samtalade om eller hans känslor av främlingskap inför för hur kollegorna reagerade vid en kollegas dödsfall kan ses som exempel på känslor som dyker upp vid upplevelser av icke-delaktighet i en gemenskap där andra tycks känna till sådant som man själv är okunnig om.

Sammanfattande kommentar

På förskolan finns två personalkategorier som gemensamt tar ansvar för barnen i den dagliga verksamheten men som har olika ställning i en hierarki. Spänningar mellan förskollärare och barnskötare skulle kunna härledas till en motsägelsefullhet inom arbetsdelningen vad gäller status och ansvar. Förskollärarna Alma och Asta utsattes för aggressivt ansiktsarbete med attack på sin andraspråkanvändning av barnskötarkollegor. Här finns en parallell till de berättelser från grundskolan där lärare upplevde att elever riktade in sig på att härma och på andra sätt negativt uppmärksamma deras språkbruk. I båda fallen tycks det finnas ett underliggande ifrågasättande av lärarnas legitimitet som involverade dessa lärares andraspråksanvändning.

ANNA och TELMA upplevde att de, när de positionerades som andraspråksanvändare i praktikgemenskapen, hindrades från att få erkännande som kompetenta förskollärare respektive klasslärare i år1. Både ANNAs och TELMAs exempel visar att praktikgemenskaper som arena för förhandlingar om kompetens och yrkesidentitet innefattar komplexa processer där maktaspekter och diskursiva positioneringar behöver uppmärksammas när det kommer till andraspråksanvändares deltagande i yrkeslivets praktikgemenskaper (jfr Holmes & Riddiford, 2010; Holmes & Stubbe, 2003).

Skolan är en värld inte bara av ämneslärande och studier utan också av relationer, känslor och maktkamp. Hur dessa relationer och känslor hanteras i praktikgemenskapen är ofta implicit kunskap där nykomlingar i skolans värld riskerar att komma till korta. När lärarna talar om att de tycker att de kan hantera ”det akademiska språket” men att de ibland saknar förmåga att använda ”vardagsspråket” kan det vara just dessa vardagliga sociokulturella praktiker som de ännu inte är fullt förtrogna med. Det handlar sålunda om att det är registret, den sociokulturella situationen, snarare än språket som är vardagligt och kräver andra slags pragmatiska och kognitiva förmågor än det akademiska registret som de i egenskap av högutbildade kanske är mer förtrogna med (jr Bailey 2007).

5.1.3 Interaktion med föräldrar

Förskolan

Oro hos invandrade föräldrar för deras barns språkutveckling

Av förskollärarna har bara ANNA närmare tagit upp att interaktionen med föräldrarna på förskolan som något som kan innebära några utmaningar. I området där ANNAs förskola låg, hade en stor andel av de boende utländsk bakgrund. Enligt ANNA var det oftast föräldrar som själva hade ett annat förstaspråk än svenska som kunde bli oroliga över att hon också var andraspråkstalare. De ”svenska” föräldrarna däremot hade

enligt ANNA lättare att känna förtroende för henne och oroades inte av att hon ibland kunde få problem med att finna ord och eller uttryckte sig felaktigt.

Här finns en likhet med de andraspråkstalande föräldrar som hade synpunkter på att TEO och MANDA skulle ansvara för deras barns språkutveckling. De arbetade också i skolor i segregerade områden där en mycket stor andel av de boende hade utländsk bakgrund. Att föräldrar som själva inte har svenska som förstaspråk är mer känsliga för lärarnas språkbakgrund kan hänga samman med en oro för att deras barn kan riskera att drabbas av marginalisering och stigmatisering om de inte lär sig majoritetens språk (jfr Lindberg & Hyltenstam, 2012).

Grundskolan

Föräldrarnas ansvar och roll i skolans verksamhet

TELMA sade i vårt avslutande samtal att hon ansåg att relationen till föräldrarna var den största utmaningen och det som hon upplevde som mest annorlunda i läraruppdraget jämfört med när hon var lärare i sitt ursprungsland:

> Javisst är det tufft både här och där. Lärarjobbet är tufft. Men en sak, jag tycker att här är väldigt mycket sådant att läraren även ska fostra föräldrarna /…/ För mej är det inte svårt att kommunicera med föräldrarna men jag tycker att man som lärare måste jobba nästan lika mycket med föräldrarna som med barnen. Och för mej är det liksom för mycket. Jag vet inte, med tanke på att dom är vuxna människor. Men jag upplever ibland att knappt några tar in eller tar del av information som jag mejlar ut. Och dom ställer massor med frågor om och om igen, fast jag har mejlat jättetydligt om det, verkligen, markerat med en annan färg det som är allra viktigast, och ändå missar dom. (TE4 110618/0:13:58)

Om man ser på arbetsdelningen tycks föräldrarna på TELMAs skola ha tagit mindre ansvar och förväntat sig större insatser från lärarnas sida än vad TELMA var van vid från sitt ursprungsland. Även TELMAs kollegor på skolan nämnde i samtal med mig att de såg interaktionen med föräldrarna som en stor utmaning i arbetet och att de måste mobilisera all sin professionalitet för att kunna prioritera arbetet med eleverna och klassen och inte fastna i meningsskiljaktigheter med föräldrarna.

Vid ett tillfälle berättade TELMA med tämligen stor affekt att föräldrarna till en flicka i klassen hade låtit flickan använda matematikboken som pysselbok när de var bortresta på en fjällvecka. De hade dessutom hjälpt flickan och ibland löst uppgifterna åt henne. Nu kunde inte TELMA längre använda läroboken för att diagnosticera flickans framsteg i matematik. Hennes upprördhet kan också analyseras i termer av att föräldrarna genom sitt agerande inte bara nonchalerat lärobokens funktion och den lärandeprocess den representerade utan visat oförståelse för

hur TELMA arbetade med till exempel läroböcker i undervisningen. På så vis förnekade de hennes yrkesidentitet och professionella kunnande.

TELMA lade ner mycket tid på e-postkorrespondens med föräldrarna på kvällstid. Hon var noggrann med att förmedla information och svarade också via e-post på de många frågor som föräldrarna ställde. Taget i beaktande att hennes kollega hade varnat henne för risken att råka ut för föräldrarnas misstro på grund av att hon var andraspråksanvändare av svenska, kan hennes ambitioner gentemot föräldrarna också ses som ett sätt att vinna föräldrarnas förtroende och erövra legitimitet i deras ögon. Detta tillmötesgående kanske sträckte sig längre än vad det skulle ha gjort om hon inte hade varit en utländsk lärare som löpte en risk att bli ifrågasatt på grund av till exempel sitt avvikande språkbruk.

Gymnasieskolan

Föräldrarnas roll i undervisningsverksamhetens praktikgemenskap

För RAMI var också e-postkorrespondensen och kontakterna med föräldrarna en arbetsuppgift som han ansåg tog mycket tid. I likhet med TELMA sade han sig inte vara van vid den roll som föräldrarna ibland tycktes spela i den svenska skolan. RAMI uttryckte det som att det ibland verkade som om föräldrarna var ”kunder”. Både RAMI och TELMA arbetade på skolor där föräldrarna av skolledarna beskrevs som ”resursstarka”, vilket kan tänkas ha inneburit att föräldrarna fick, eller tog, större utrymme i skolans verksamhet än i mer socioekonomiskt utsatta områden.

RAMI använde uttrycket ”ett tveeggat svärd” när han talade om hur han uppfattade den svenska gymnasieskolans hållning till elevernas ansvar och till föräldrarna. Han tycktes tala om att han uppfattade en motsägelse vad gäller arbetsdelningen i hans skola. Å ena sidan skulle eleverna ta ansvar för sina studier och behandlas som i princip vuxna, å andra sidan kontaktades föräldrarna på den gymnasieskola där han arbetade, så snart en elev riskerade att bli underkänd:

> Man behandlar dom där eleverna som små barn genom att skicka mejl till deras föräldrar. Man har kontakt med föräldrarna även om eleverna ska vara vuxna. Å andra sidan så ska vi prata direkt med eleverna: ”Du ska jobba sådär, du ska jobba sådär.” Det är två olika saker. Antingen ska man prata med eleven så att han blir helt ansvarig för det han gör, eller också pratar man med föräldrarna, så att dom är ansvariga. (RA4-110323/0:16:58)

I praktiken blev det enligt RAMI otydligt vilket ansvar eleverna egentligen hade och vem det var som ansvarade för elevens studieresultat. Om en elev riskerade underkänt betyg på skolan, så skulle kallade skolledaren till ett möte och det förväntades enligt RAMI att läraren till elev och föräldrar skulle föreslå de åtgärder som måste vidtas för att förhindra detta. Ansvaret lades enligt RAMI i slutändan på läraren som skulle göra

särskilda insatser för att eleven skulle kunna förbättra sina studieresultat. När RAMI berättade att läraren i en motsvarande situation i hans ursprungsland kunde förvänta sig att föräldrarna och eleverna tog ansvar för vad som skulle göras om en elev hade halkat efter i något ämne:

> RA: ”Det här barnet, alltså ditt barn, han är svag i mitt ämne. Han pluggar inte. Han har fått läxor och han har inte gjort dom. Han har fått IG på flera prov, så han är dålig.” Sådär pratar man. ”Han är dålig så han måste skärpa sej”. Så efter det här samtalet, så har föräldrarna ansvaret /…/
> A: Och det händer inte att föräldern säjer emot och säjer ”Men det är du som är en dålig lärare”?
> RA: Nej, nej aldrig.
> A: Det är helt otänkbart?
> RA: Aldrig, alltså aldrig /…/ Det är läraren som bestämmer. (RA4-110323 / 0:16:58)

Replikerna i RAMIs exempel är intressanta då han, när han återger lärarens repliker, använder uttryck som ”dålig” och att eleven måste ”skärpa sej”. Oavsett hur RAMI skulle ha yttrat detta på sitt förstaspråk, så är det med dessa ord han väljer att på svenska återge hur läraren skulle ha uttryckt sig. Det kan i kommunikationen i RAMIs ursprungsland ha varit möjligt att uttrycka sig mer direkt inför föräldrarna än vad som kanske är accepterat i svensk skola. I Deters (2011) studie om utländska lärare i Kanada, upplevde en lärare svårigheter att kommunicera med föräldrarna trots att hon inte hade några problem med engelska språket i sig. Men läraren menade att hon förväntades uttrycka sig indirekt och inlindat i samtal om elevernas problem. Från sitt ursprungsland var hon mer van vid att gå rakt på sak i samtalet med föräldrarna. Det behöver alltså inte röra sig bara om skillnader i språkliga koder och sätt att formulera sig, utan också om skillnader i arbetsdelning i olika verksamhetssystem. Om föräldrarna har en mer underordnad ställning och förväntas ta stort ansvar för sitt barns prestationer i skolan, behöver inte lärarna iaktta samma artighetsstrategier som när föräldrarna har mer inflytande och möjlighet att ta kontakt med skolledningen om de till exempel är missnöjda med en lärare.

Andraspråksanvändares legitimitet inför föräldrarna

Den händelse som RAMI uppgav som den mest negativa under hans första termin som nyanställd orsakades av att en förälder kontaktade skolledningen och hävdade att sonens svårigheter med matematikämnet berodde på RAMIs bristande språkförmåga. Från RAMIs perspektiv orsakades elevens problem av att eleven hade mycket svaga kunskaper i matematik från grundskolan och därför hade svårt att följa med i kursen. RAMI upplevde en påtaglig otillräcklighet inför uppdraget att ”övertyga” föräldern om vad som var problemen för sonens del:

> Såna situationer kan jag inte hantera. Om det hade varit på mitt språk så hade det varit okej, men det är på svenska. Man behöver starka ord och man måste kunna övertyga någon som är negativ, som inte vill. Det är en jätteskillnad mellan (*att samtala med*) sådana som vill och sådana som inte vill bli övertygade. Hur ska jag kunna göra det, på mitt språk, på min svenska, menar jag? Det är väldigt, väldigt svårt. (RA3 110309/0:27:49)

Föräldern ifrågasatte RAMIs förmåga att klara av sitt läraruppdrag på grundval av hans brytning. Den språkliga otillräcklighet som RAMI själv upplevde gällde däremot att kunna ”övertyga” föräldern om att sonen hade kunskapsluckor och att det var det som var problemet. På den här skolan gick RAMI senare miste om möjligheten att få den fasta tjänst som utlystes trots att han arbetat där i två terminer. I vårt samtal uppgav skolledaren att det hängde samman med RAMIs otillräckliga förmåga att uttrycka sig inför elever och föräldrar om annat än skolämnena.

Deters (2011) tar under rubriken ”Discrimination in the workplace” (s. 103 ff.) bland annat upp exempel på språklig diskriminering, där studenter, elever och föräldrar ifrågasatt lärare på grundval av att de är andraspråkstalare. I RAMIs fall visade det sig sedan att föräldern vägrade träffa honom och diskutera sonens studier. Med andra ord tycks det som om föräldern utan att ha träffat RAMI, ändå hade dömt ut honom som lärare och var ovillig till kontakt. Det kan i RAMIs fall alltså ha varit en fråga om sådan språkligt baserad diskriminering som Deters nämner.

Sammanfattande kommentar

Skolan har ett ansvar att samarbeta med vårdnadshavarna och att arbeta för att föräldrarna ska känna förtroende för skolan, något som uttrycks i både skollag och läroplaner. Föräldrarnas roll i skolans praktikgemenskaper kan förmodligen variera och man kan anta att skolan som en del av samhällets verksamhetssystem påverkas av de diskurser och tendenser som finns i samhället i stort. Om andraspråkstalare marginaliseras och stigmatiseras i samhället är det logiskt att invandrade föräldrar reagerar negativt på ett deras barn får lärare som är andraspråkstalare. Både ANNA, TEO och MANDA arbetade i ”svenskglesa” områden och oron från föräldrars sida kan ha anknytning till mer övergripande oro för marginalisering.

Man kan i övrigt fråga sig vilket förhållningssätt från föräldrars sida som hör hemma i verksamhetens arbetsdelning och i förhållande till lärarnas ansvar och yrkesuppdrag. I ett tidigare avsnitt citerades också Tara: ” Och man kan ta bort föräldrarna från skolan lite grann! De behöver inte ha så stort inflytande”. Både TELMA och RAMI jämförde med sina ursprungsländer och menade att föräldrarna hade ett större inflytande här och att de upplevde det som en belastning i sitt yrkesutövande.

5.2 Att undervisa och kommunicera på sitt andraspråk

Frågan om vilken de deltagande lärarna anser vara den största utmaningen i deras yrkesutövande besvarades av nästan alla de intervjuade lärarna med: ”Språket”. I föregående avsnitt redovisades och diskuterades utmaningar som lärarna mötte i de praktikgemenskaper som de var delaktiga i. Som framgick av exemplen kunde lärarnas språkliga uttrycksförmåga ibland överskugga andra förmågor som också ingick i deras professionella kompetens. Lärarna uttryckte också att de upplevde att de i interaktion med elever eller föräldrar kunde uppleva språklig otillräcklighet. Deras möjligheter att diskursivt förhandla om sin kompetens och utveckla en positiv läraridentitet i olika praktikgemenskaper begränsades därmed. I det föregående avsnittet lades dock tyngdpunkten på samspeletet, de sociala praktikerna, som primär faktor i de situationer som av lärarna beskrevs som utmanande. Till exempel kunde starkt emotionella och stressande situationer ha inverkan på hur lärarna lyckades

När samtalsämnet var SPRÅK och vad lärarna såg som språkliga utmaningar, så var de flesta exempel som gavs knutna till deras roll som ansvariga för den pedagogiska verksamheten på förskolan eller i klassrummet. Det handlade alltså om språkets roll som medierande redskap i verksamheter där barns/elevers lärande och sociala utveckling är objektet. De talade inte om sig själva som lärare som inte skulle vara förmögna att utföra läraruppdraget därför att de till exempel inte behärskade svenska fullt ut. Snarare rörde det sig om att de gjorde jämförelser med sitt tidigare yrkesliv där de hade kunnat använda sitt förstaspråk i kommunikationen. Lärarna visste vad de ville uttrycka, vilka handlingar de ville utföra med hjälp av språket, men det fanns en spänning mellan deras pedagogiska intentioner och hur väl de tyckte att de behärskade språket som redskap för kommunikation. Särskilt de lärare, som till exempel ANNA och RAMI, som varit i Sverige en förhållandevis kort tid (4-5 år), kom i samtalen ofta tillbaka till att det kändes frustrerande och tröttande att i sitt arbete inte ha tillgång till de språkliga resurserna på ett sätt som de skulle ha önskat.

Förskolan

Oförändrade professionella ambitioner och upplevelsen av språkliga begränsningar

ANNA hade tio års yrkeserfarenhet som förskollärare från ursprungslandet och hade bott i Sverige i fem år när jag träffade henne. Hon talade i våra samtal ofta om sin kamp med språket. De språkliga utmaningarna i det dagliga arbetet relaterade hon framför allt till arbetet med barnens utveckling.

En av de dagar som jag vistades på ANNAs förskola samlade hon och kollegan Solveig ihop barnen före lunch. Alla fick sätta sig på den runda, mjuka mattan i samlingsrummet och ANNA skulle dramatisera sagan om Guldlock och de tre björnarna för barnen. I en låda hade hon plockat ihop en liten docka, tre små nallar, små dockmöbler och tre av varje av andra små föremål som hon plockade upp vartefter som hon berättade sagan. I huset i skogen hittade Guldlock: ”en stor stol, en medelstor stol och en liten liten stol” /…/ en stor säng, en medelstor säng och en liten liten säng”. Ibland måste kollegan Solveig se till att vissa barn satt kvar på mattan och riktade blicken mot ANNA. Men för det mesta var alla barnen livfullt engagerade i hennes berättande och agerande med de små föremålen.

Efter sagostunden kommenterade ANNA till mig: ”Du skulle höra mej göra det här på x-iska, då skulle du få se”. Flera gånger kom hon senare tillbaka till att hon kände sig frustrerad över vad hon ansåg vara en begränsning i sin förmåga att bedriva pedagogisk verksamhet på det sätt som hon tidigare gjort:

> Till exempel, en skillnad för mej, där jag måste utveckla mej mycket är att i X-land brukade jag berätta för barnen eller göra teater med barnen, berätta historier. Jag hade alltid massor av barn som ville lyssna på mej och jag klädde ut mej med roliga kläder och spelade teater med barnen. Här har jag kollat att när jag läser böcker för dom börjar många. (*imiterar gäspande)* (AN1 120327/0:23:41)

På avdelningen hade ANNA och den andra förskolläraren delat upp det pedagogiska ansvaret så att ANNA ansvarade för det matematiska och naturvetenskapliga området, medan kollegan Solveig ansvarade för språkutvecklingsaktiviteterna. I flera av de pedagogiska aktiviteter som ANNA ledde under veckan som jag vistades på förskolan, tematiserades olika geometriska begrepp: cirklar, trianglar, kvadrater. Flera aktiviteter gick ut på att barnen skulle upptäcka och tala om föremåls olika egenskaper och använda uttryck som: stor, liten, lång, kort, tung, lätt.

När jag följde med ANNA och en grupp barn till en naturruta i skogen lade jag märke till hur hon satte igång samtal och aktiviteter som framstod som både kognitivt och språkligt utvecklande för barnen. I sagan om Guldlock och de tre björnarna tematiserades föremåls olika storlek och egenskaper. Temat återkom när vi gick till naturrutan. Barnen fick leta rätt på korta och långa pinnar och tunga och lätta stenar i skogen. ANNA hade på olika ställen i naturrutan också gömt inplastade avbildningar av geometriska figurer, cirklar, trianglar och kvadrater, som barnen skulle leta efter. På vägen till naturrutan stannade vi ofta upp och tittade på vägskyltar, gatlyktor, hus och kommenterade deras former. På vägen hem från naturrutan talade vi om de stora träden längs med stigen:

Barn1: Titta upp på himlen!
A: Ja.
AN: Oj vad lång!
Barn2: Oj vad dom där två är stora!
AN: Titta trädet är stor och lång! Eller hur?
Barn1: Jättelånga.
/…/
Barn1: Ett en till lång och stor.
A: Ja dom är väldigt höga alla träd här.
/…/
Barn1: Jag vill klättra där.
AN: En annan dag kanske … Lyssna! … Vad fin sjunger!
A: Titta jag ser den. Den är där … Där! … Den!
AN: Hej!
A: Det är en koltrast!
AN: Waow! (ANF 120614/16)

Närmare fyra femtedelar av barnen på den här förskolan talade ett annat språk än svenska med sina föräldrar. När jag samtalade med de flerspråkiga två- och treåringarna på ANNAs avdelning var mitt intryck att deras nivå i svenska ännu inte var ifatt de jämnåriga enspråkiga barnens. Därför framstod det som viktigt att barnen hade rika tillfällen till samtal där de också fick utveckla sin förmåga att tala svenska.[53] ANNA såg ofta till att inleda samtal med barnen när tillfälle gavs, vid lunchbordet, vid av- och påklädning, på väg till och från naturrutan. Jag lade också märke till att hon i samtalen var noggrann med att barnen benämnde föremålen som de använde och inte bara pekade på dem.

Men ANNAS träd var ”stor och lång” i stället för högt. Det var också jag, och inte ANNA, som kunde tala om att fågeln i skogen var en koltrast. ANNA talade ofta med mig om att hon måste ”kämpa” om hon skulle kunna bli en språklig förebild för barnen. Hon var ofta missnöjd över att hon saknade ord eller uttryckte sig grammatiskt inkorrekt. Samtidigt blev besöket i naturrutan på det sätt som ANNA ledde det, ett tillfälle då barnen deltog i samtal om det som fanns runtom dem på väg till naturruten och i den lilla skogsgläntan där vi satt. De uppmärksammade tillsammans med ANNA att föremålen hade olika egenskaper och de fick träna på att använda begrepp som kvadrat, cirkel och rektangel; allt i enlighet med läroplanens mål för verksamheten i förskolan.[54] Normalt var också båda förskollärarna med till naturrutan. Den här dagen hade jag fått följa med i stället för Solveig som stannade kvar med resten av barngruppen. Solveig hade svenska som förstaspråk, vilket borgade för att de här båda förskollärarna tillsammans medierade resurser för både språklig

[53] I små barns tvåspråkiga språkutveckling märks i början ofta en försening i utvecklingen av andraspråket. Denna eftersläpning kan dock försvinna om barnen har tillräcklig input vad gäller andraspråket (Arnberg, 2004).
[54] I Lpfö 98 uttrycks bland målen för förskolan att varje barn ”utvecklar sin förståelse för rum, form, läge och riktning och grundläggande egenskaper hos mängder, antal, ordning och talbegrepp samt för mätning, tid och förändring” (Skolverket, 2010, s. 10)

och begreppslig utveckling när de tillsammans gick med barnen till naturrutan eller hade samlingar.

ANNA berättade i ett av våra samtal att hon ville vänta med att arbeta med de ”äldre” barnen på förskolan. När barnen blev lite äldre, menade ANNA, måste man i samtalen inte bara benämna föremålen omkring dem utan också mer och mer på ett begripligt sätt ge dem förklaringar till det som de såg. ”Det räcker inte med att säga: Titta regn! Det kommer is blir snö” sade ANNA. Med de äldre barnen måste man också föra resonemang om vad snö och regn är för något och introducera språkliga uttryck om detta som de i sin tur måste få ge möjlighet att använda och utveckla.

I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) uttrycks målet att varje barn ska utveckla ett ”nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (s. 10). På ANNAs avdelning ansvarade kollegan Solveig för planeringen av de språkinriktade aktiviteterna. Hon ledde till exempel samlingarna med Bornholmsmodellens språklekar[55]. För ANNA innebar förskolans ansvar för barnens språkutveckling en starkt motiverande kraft att arbeta med den egna språkutvecklingen. ”Jag kan inte lära barnen fel ord /…/ för dom lär sej som en svamp och jag vill inte påverka dom med ett felaktigt språk. Därför kämpar jag”. När jag samtalade med ANNAs förskolechef om hennes uttryckta behov av att arbeta med sin språkutveckling, kommenterade denna att det nog var ANNA som var den mest missnöjda och att ANNA ställde stora krav på sig själv. Förskolechefen uttryckte istället att hon önskade att alla förskollärare hade förmåga att föra samtal med barnen på samma medvetna sätt som ANNA gjorde. Det förskolechefen tycktes fästa mest uppmärksamhet vid tycktes vara ANNA medvetna inriktning på att barnen fick möjlighet till att delta betydelseskapande aktiviteter och inte vid hennes språkliga begränsningar (jfr van Lier, 2000).

Den pedagogiska dokumentationens roll i verksamheten och som positioneringsredskap

Under veckan som jag vistades på ANNAs förskola visade hon mig ”de pedagogiska pärmarna” för de sex barn som hon särskilt ansvarade för. Pärmarna var fyllda med foton på barnen när de deltog i olika aktiviteter. I de korta texterna under bilderna fanns ofta anknytningar till olika mål i läroplanen. Under en bildsvit där barn var sysselsatta vid en höjdhoppsställning hade hon skrivit: ”Samarbete och rörelse vid en hoppställning”. Vid en annan bild där lilla N hade ställt olikformade klossar på varandra till ett torn hade ANNA skrivit ”Jag tar olika formade klossar för att bygga 8 klossar!! Bra jobbat N!”.

[55] Bornholmsmodellen är en metod som genom språklekar av olika slag syftar till att öka barns fonologiska medvetenhet och förbereda dem för den läs- och skrivträning som påbörjas i förskoleklass (se Lundberg & Sterner, 2011; Lundberg, 2007).

När Aida var inne på sitt andra år som anställd på förskolan och jag träffade henne för tredje gången, ställde jag frågan vad hon just nu såg som den största utmaningen i sitt arbete:

> Ai: Jag kunde satsa på språket fortfarande.
> A: Mm.
> Ai: Jag är väldigt, jag har blivit väldigt svag när det gäller det skriftliga. När man är tvungen att dokumentera är man är tvungen att skriva, skriva berättelser. Och inte för ens egen skull utan för barnens.
> A: Mm.
> Ai: Att kunna se tillbaka och: ”Sådär var det förut, såhär är det nu”. Vi kan ta till exempel en liten grupp som jag har, när dom började använda borrmaskin.
> A: Mm.
> Ai: Jag fick hjälpa dom hela tiden och dom var jätterädda (*ohörbart*) bilderna och nu kommer dom och borrar själva. Och liksom att kunna berätta för dom och skriva vad dom kände då och skriva vad dom känner nu (*skrattar*). Det är jättekul för dom att titta och läsa och be föräldrarna att läsa. (Ai3 110322/0:58:16)

Den pedagogiska dokumentationen framstår inte bara som ett redskap för att dokumentera vad barnen har gjort och hur de utvecklats. Den tycks också vara ett redskap som ger förskollärare möjlighet att kommunicera förskolans verksamhet till andra aktörer, till exempel föräldrarna. När ANNA skrev med anknytning till läroplanen eller när Aida dokumenterade hur barnen lärt sig använda borrmaskin, synliggjorde de samtidigt också sitt eget arbete och sin egen professionella kompetens. På så vis fungerade den pedagogiska dokumentationen som ett redskap i textualiseringen av förskolans som institution för pedagogisk verksamhet och lärarna som pedagogiskt kompetenta yrkesutövare (jfr Iedema & Scheeres, 2003).

Upplevelsen av att sakna ”vardagsspråk” i det pedagogiska arbetet

Många av de intervjuade lärarna, oavsett skolform, uttryckte att de upplevde att de hade en begränsad förmåga att använda det vardagsspråkliga registret. Asta sade den första gången vi träffades:

> Det enda problem som jag hade när jag blev verksam (*som förskollärare)* det var vardagsspråket; sätta (*ohörbart*) ord till exempel som geggamoja, geggiga. (As 100705/0:03:09)

Asta önskade i vårt samtal att man hade varit mer inriktad på att de som kompletterade till förskollärare i ULV-programmet skulle haft fler och mer genomtänkta tillfällen att utveckla det hon kallade ”vardagsspråk” under de vfu-perioder som ingick i kurserna. Hon gav som exempel att hon och hennes andraspråkstalande studerandekollegor klistrade, klippte och deltog i en mängd aktiviteter tillsammans med barnen. Men de fick aldrig tillfällen till att systematiskt och i dialog med sina handledare sätta

ord på det som de gjorde och de material som kom till användning i aktiviteterna. I likhet med Tina som arbetade på ett resurscentrum och där hade regelbunden kontakt med många olika aktörer kring barnen, menade Asta att det ”akademiska” språket inte var det viktigaste i deras språkutveckling utan att kunna kommunicera i vardagen med olika människor om de dagliga aktiviteterna.

Grundskolan

Betydelsen av en korrekt ämnesterminologi i barnens begreppsutveckling

TELMA som var klasslärare i år 1 betonade vikten av en korrekt användning av det ämnesspråk som var relevant för de moment hon ville behandla i undervisningen:

> Om det handlar om trianglar till exempel; liksidig, jag måste ju veta det, liksidig, förstår du. Det där begreppet, själva begreppet, måste jag vara riktigt, riktigt, liksom hundra procent säker på att det är så det heter. (TE1 110928/1:04:1)

TELMA visste hur hon skulle ”nå fram” till eleverna, det vill säga göra dem intresserade och få dem att förstå sammanhangen utifrån den begreppsliga nivå där de befann sig. Enligt TELMA är inte det verbala uttrycket det enda redskapet i arbetet med barnens kognitiva utveckling. Andra modaliteter måste också tas i bruk för att gynna förståelsen, menade hon. Så hade hon undervisat också i sitt ursprungsland därför att hon märkte att vissa barn inte alltid förstod om läraren bara använde sig av den språkliga kommunikationskanalen. Jag ville då veta om man som andraspråkstalare kunde kompensera eventuella språkliga tillkortakommanden med att använda sig mer av multimodala uttrycksmedel. Men TELMA invände att ämnesterminologin ändå måste finnas på plats när man undervisade, annars kunde barnen bli förvirrade när de var i färd med att utveckla sin förståelse och nya begrepp:

> TE: Jag har nog själv råkat säja fel nån gång. Jag tycker ändå, när det gäller att introducera ett visst begrepp, så är det jätteviktigt att på en gång säja rätt.
> A: Varför det?
> TE: För att göra om och göra rätt är alltid svårare /…/. Så det är bäst att introducera rätt på en gång, för /…/ det finns ju barn som tar in kunskapen direkt. Och råkar du säja fel, så har dom redan lärt det. Att göra om och göra rätt är liksom, kan vara svårt, för dom blir förvirrade. Så att det är därför, det nog är viktigt att vara jättesäker när man verkligen introducerar något nytt. (TE4 120618/0:36:24.8)

Både TELMA och förskolläraren ANNA ställde alltså krav på sig att de väl behärskade de termer som hörde samman med den begreppsutveckling som de avsåg att arbeta med inom olika ämnesområden. På så vis gav de uttryck för att de upplevde att det språk- och kunskapsutvecklande

arbetet på förskola eller med yngre barn i grundskolan ställde stora språkliga krav på dem som ansvarade för detta arbete.

Terminologitunga ämnen innebär särskilda språkliga utmaningar

När jag träffade Mona arbetade hon som modersmålslärare i tre kommuner och ville vänta med att söka tjänster som ämneslärare, trots att hon hade fått behörighet för både biologi och kemi i grundskolan och i gymnasieskolan:

> Jag måste i framtiden börja med mitt eget ämne därför att det känns roligare för mej att undervisa biologi som jag älskar, eller kemi, som är mina favoritämnen, och jag har massor av kunskaper i dom där ämnena. (Mo2 110118/0:24:59)

Mona berättade att hon måste behärska ämnesterminologin på svenska bättre än vad hon gjorde och hon menade att hennes undervisningsämnen var särskilt terminologitunga. Under de verksamhetsförlagda momenten under den kompletterande utbildningen hade hon fått lägga ner väldigt mycket tid på sina lektionsförberedelser:

> I mina ämnen, i synnerhet i biologi, är det massor av nya ord för mej. Jag måste översätta dom med hjälp av lexikon och varje lektion innehöll många, många olika nya ord. Där blev det problem för mej och varje kväll måste jag sitta och leta efter dom här nya orden. Vad heter det här djuret och den här växten och den här delen av kroppen eller cellen och man måste (*slå upp*) dom i lexikon, bläddra väldigt mycket i lexikonet. (Mo 110118/0:16:37)

När jag träffade Mona hade hon nyligen skilt sig, hade ansvar för två tonåringar och kände sig inte längre så ung. Att sitta långa kvällar med lektionsförberedelser och lära in all terminologi och alla nödvändiga uttryck på svenska, var något hon i sin livssituation inte trodde att hon skulle mäkta med. Detta kan ses som en fråga om föreställd självförmåga för Monas del. Hon bedömde sin nuvarande språkförmåga i relation till de utmaningar som väntade henne i lektionsförberedelserna och i undervisningen och fann att hon inte ville anta utmaningarna som väntade henne som ämneslärare.

Samarbetet med ämneslärarna blir språkliga utmaningar i svenska som andraspråk

Flera av de lärare som i sina lärarexamina hade språkstudier bakom sig, valde att genom kompletteringen skaffa behörighet att undervisa i svenska som andraspråk på grundskolan. När jag först träffade MANDA och samtalade med henne undervisade hon i tyska, engelska och svenska som andraspråk i år 4-9. Men när jag senare gjorde observationer på hennes arbetsplats, hade hon bytt anställning och undervisade istället

nyanlända elever i år 6-9 i en förberedelseklass i svenska som andraspråk och i nybörjarengelska.

Undervisningen i förberedelseklassen ansåg MANDA inte vara språkligt utmanande när det gällde det lektionsinnehåll som hon själv ansvarade för. Vid ett tillfälle satt jag med när gruppen arbetade med en ungdomsroman Eleverna ställde många frågor om ord som MANDA fick förklara för dem. Av hennes förklaringar förstod att jag att de uttryck som förekom i boken inte på något sätt var främmande för henne. Men eleverna hade också undervisning i andra ämnen med andra lärare. MANDAs uppgift i samarbetet med dessa lärare var att i förberedelseklassen bearbeta vissa av ämnestexterna språkligt tillsammans med eleverna. Detta ställde henne inför större språkliga utmaningar. När eleverna en dag haft en lektion om blodomloppet med NO-läraren visade MANDA mig den text som denna lärare gett henne att gå igenom med eleverna. Hon kommenterade till mig att hon var språkvetare och att det därför inte var helt lätt för henne att arbeta med texter som hon ämnesmässigt inte tyckte att hon behärskade. Hon förväntades förklara för dessa nyanlända elever ord som blodkärl, ven och artär.

Vid ett annat tillfälle skulle eleverna läsa utdrag ur en lärobok som hörde till teknikämnet. Lärobokens baksida angav att den var riktad till högstadieelever och denna text handlade om olika slags brokonstruktioner. Den var bemängd med specialiserade uttryck och framstod i mina ögon som mycket svår med tanke på att eleverna var nyanlända. Flera av eleverna hade dessutom, på grund av bristande skolgång i ursprungslandet, inte åldersadekvata ämneskunskaper, vilket gjorde uppgiften ännu mer krävande. MANDA hade aktiverat smartboarden och ägnade hela lektionspasset åt att med hjälp av Google söka fram bilder som kunde illustrera ord som: bjälke, valv, båge, brofäste. Min egen reflektion kring dessa texter i naturvetenskap och teknik som ibland fick MANDA att sucka av ansträngning, var att ämneslärarna överlät åt en lärare i svenska som andraspråk att med ord förklara termer och begrepp som egentligen var kunskapsmål för ämnesundervisningen. För MANDA blev det en stor utmaning att arbeta med texterna, men frågan är om det var en utmaning därför att hon var andraspråkstalare eller om det berodde på att hon inte var ämneslärare.

MANDA ville inte undervisa på mer avancerade nivåer än i förberedelseklassen.[56] I våra samtal om detta hade hon upprepat att hon tyckte att hon inte fick ha någon ”brytning” om hon skulle undervisa i svenska som andraspråk över nybörjarnivån. Hon ansåg att hon inte heller be-

[56] Ämnet svenska som andraspråk som det skrivs fram i kursplanen, läses som alternativ till svenska *(SFS 2011:185*, 5 kap. 15*)* och har egen kursplan som gäller alla årskurser från år 1 till år 9 (Skolverket, 2011a). Eleverna i förberedelseklass är nyanlända och kan sägas studera ämnet på nybörjarnivå. De flyttas över till ordinarie undervisning med studier enligt kursplanen i svenska som andraspråk när de anses ha uppnått en viss språklig nivå i svenska.

härskade svenskans alla idiomatiska uttryck vilket hon också tycktes anse var nödvändigt. När jag samtalade med den skolledare som rekryterat MANDA berättade denna att skolans rektor uttryckt viss tveksamhet inför att anställa MANDA just därför att hon inte hade en ”idiomatisk” svenska. Skolledaren ifråga hade dock i anställningsintervjun uppfattat MANDA som didaktiskt medveten och övertygat sin chef om det riktiga i att anställa henne.

MANDAs föreställda självförmåga tycktes inte ha varit tillräcklig för att hon skulle våga åta sig uppdrag att undervisa i svenska som andraspråk ovanför nybörjarnivån. Men frågan är om MANDA gjorde en bedömning av de språkliga krav som undervisningen krävde eller om det var en fråga om att bli erkänd som legitim lärare i ämnet. För MANDAs och kanske också rektorns del tycks också infödd-lik nivå i svenska vara ett krav för att räknas som fullvärdig medlem i praktikgemenskapen av lärare i svenska som andraspråk.

Bedömningsmatriser för lärares professionella positionering

Under år 2011, då jag genomförde observationsdagar hos några av lärarna, hade en ny läroplan för grundskolan just införts. I den kommun där TELMAs skola låg pågick ett utvecklingsarbete som syftade till att skapa gemensamma bedömningsmatriser för varje skolämne. Ett liknande utvecklingsarbete pågick också i MANDAs skolkommun. Dessa bedömningsmatriser skulle byggas upp med hjälp av skriftligt formulerade konkretiseringar av de bedömningskriterier som angavs i den nya läroplanens alla kursplanemål. Kommunerna hade köpt in programvara som skulle göra det möjligt för lärarna att digitalt skriva in hur långt varje elev kommit i sin kunskapsutveckling i de olika momenten i varje skolämne. Dessa bedömningsmatriser skulle sedan vara tillgängliga för föräldrar inför utvecklingssamtal och diskussioner om elevernas individuella utvecklingsplaner.

När jag deltog i samarbetsmöten på TELMAs och MANDAs skola fick jag, av de kommentarer som hördes i lärargruppen, intrycket att de såg det som en stor utmaning att förvandla läroplansformuleringar till konkretiserade och exemplifierade uttryck som både elever och föräldrar skulle kunna förstå. TELMAs kollega sade när jag intervjuade henne att hon ansåg att detta var den största utmaningen för henne som yrkesutövande lärare. Både TELMA och MANDA höll sig utanför detta i mina ögon ganska intensiva utvecklingsarbete som pågick när lärarna hade arbete i lärarlagen. TELMA menade att hon hade fullt upp med att sätta sig in i uppdraget att vara lärare i år 1. MANDA sade till både mig och den konsult som ledde utvecklingsarbetet kring bedömningsmatriserna på skolan att läroplanens kursplan i svenska som andraspråk inte hade några betygskriterier för förberedelseklassens svenskundervisning och att hon därför ansåg att detta inte berörde henne.

Liksom pedagogisk dokumentation tycks dessa digitaliserade bedömningsmatriser vara exempel på den textualisering av arbetet som Iedema och Scheeres (2003) anger som en allmän tendens i det moderna arbetslivet. Yrkesutövare måste kunna verbalisera och få erkännande för sitt yrkesutövande inför aktörer som inte är insatta i yrkesinnehållet. Det tycks som om pedagogisk dokumentation var möjlig för Aida och ANNA att genomföra. Men för TELMA och MANDA var de skriftliga bedömningsmatriserna en utmaning som de undvek. De avstod från att delta men tycktes också av sina kollegor ha givits tillstånd att göra detta utan att behöva känna sig ifrågasatta som kompetenta lärare.

Gymnasieskolan

Betydelsen av en korrekt ämnesterminologi för att erövra legitimitet som ämneslärare

I likhet med TELMA och Mona betonade RAMI vikten av att behärska ämnesterminologin i sina undervisningsämnen. Det första året jag träffade honom undervisade han bara i matematik. Det andra året undervisade han också i fysik, vilket enligt RAMI ställde mycket större språkliga krav därför att den specifika ämnesterminologin där var betydligt mer omfattande. Även om vardagsspråket var viktigt, menade RAMI att ämnesspråket var det absolut viktigaste:

> För min del är det jättestort. Det är väldigt svårt att stå inför eleven när han eller hon frågar efter vad det här är för typ av spegel och jag inte kan svara. Det är mycket svårt. Jag måste lära mej dom här slagen av spegel till exempel och hur man förklarar, ja brännpunkt till exempel. Vad är en brännpunkt och var den ligger nånstans och hur många brännpunkter en viss typ av spegel har. (M8 120710/1:11:20)

Mona talade om biologi som ett terminologitungt ämne och RAMI talade om fysik på ett liknande sätt. I likhet med Mona knöt han också sin legitimitet som lärare till att inför eleverna inte vara tveksam om de termer som representerade hans ämneskunnande.

I studier av andraspråkstalande elevers svårigheter vad gäller ämnesstudier har många forskare tagit upp abstraktionsnivåer, textsärdrag och/eller syntaktiska och lexikala särdrag i de ämnestypiska texterna (Edling, 2006; Golden, 2005; Lund & Bertelsen, 2008; Nygård Larsson, 2011). Dessa drag har inte omnämnts av de i studien deltagande lärarna och jag föreställer mig att de på grund av sina ämneskunskaper inte upplevde ämnesdiskursen som utmanande utifrån denna aspekt. När Mona och RAMI talade om ”ämnesspråket” gav de i första hand exempel på specifika ämnestuttryck men huruvida de också inneslöt vad Lund och Bertelsen kallar för ”gråzonsspråket” (2008), det vill säga det ämnesanknutna men ändå inte ämnesspecifika skriftspråkliga, akademiska registret, framgick inte av våra samtal. TELMA däremot, som talade om att

hon i år 1 inte bara behövde kunna ämnestermerna, utan också måste kunna använda dem på ett ”korrekt” sätt tycktes inkludera även gråzonsspråket när hon talade om ”ämnesspråket”.

Betydelsen av att behärska vardagsuttryck i ämnesundervisningen

För RAMI var det var svårare att undervisa eleverna i år 1 på ett samhällsvetenskapligt program än elever i år 2 eller år 3 på på något naturvetenskapligt program i gymnasieskolan. Enligt RAMI fanns på det samhällsvetenskapliga programmet elever som saknade grundläggande matematiska kunskaper och detta ställde särskilda krav på hans språkförmåga. RAMI menade att man då måste ha ett starkt ”grundspråk”:

> För min del tänker jag att det här handlar om språket först och främst. Man behöver ju ett starkt grundspråk så att man kan förklara såna saker. Jag kan det här, jag kan procent, men hur ska jag förklara det? Då behöver man språket. Man behöver kunna ta upp olika exempel /…/ Det slipper jag på avancerade nivåer, till exempel på matte C[57], eller på matte B. Dom kan ju minus gånger minus, dom kan ju derivata. (RA5-110504/1:20:53)

RAMI menade, att när det gällde matematik på högre nivåer kunde han använda sig av matematisk terminologi och vara säker på att eleverna redan kände till vissa basbegrepp. Detta gjorde också undervisningen mindre språkligt krävande.

På ett sätt framstår ämnesterminologin som lättare att erövra än det allmänna ämnesneutrala språkbruk som också krävs i undervisningen. Ämnesterminologin kan ringas in och avgränsas och står för innebörder som är bekanta för lärarna sedan tidigare. När elever inte alls behärskar ämnesterminologin däremot, måste lärarna till att börja med bygga upp undervisningen kring vardagliga termer och använda exempel som hör hemma i elevernas vardagsliv. Det vardagsspråk och de exempel som lärarna måste göra bruk av omfattar ett betydligt vidare register som förutsätter erfarenheter av de vardagsnära exempel och sociala praktiker som är bekanta för eleverna.

Att förstå eleverna och att förstå elevernas muntliga språk

RAMI hade i likhet med ANNA vistats en relativt kort tid i Sverige när jag första gången träffade honom. Särskilt under det första läsåret vi träffades tog han upp att det var en utmaning att inte alltid förstå vad eleverna sade:

> A: Känner du det i klassrummet också, när eleverna uttrycker sej, att du inte alltid förstår vad dom menar?

[57] Kurserna i matematik på gymnasieskolan var vid tiden för intervjun indelade i Matematik A till Matematik E, med stigande nivåer. Numer talar man som Matematik 1 till Matematik 5.

> RA: Ja till tjugofem procent /…/ men det blir mindre, alltså det blir mindre och mindre, det beror på eleverna. Alltså varje elev har en princip, ett sätt att prata, till exempel när jag kom hit till ettorna där, så hade jag till exempel Namn1, Namn2, Namn3. Namn 4 har jag fortfarande problem med, att jag inte förstår honom. Han pratar så snabbt och använder ord som jag inte förstår /…/ Sjuttifem procent förstår jag, tjugofem procent gissar jag. (RA2 110126/0: 37:51)

I en gruppintervju med lärarutbildare från ULV-programmet diskuterades frågan om behov av uttalsundervisning i utbildningen. På lärosätet fanns tillgång till uttalsträning även om denna inte var obligatorisk i utbildningen. Lärarutbildarna menade att intresset för uttalsträningen ökade efter den första vfu-perioden. De tolkade detta som att de studerande insåg att uttalsträningen var ett sätt att förbättra sin förmåga att förstå vad eleverna sade

I dialogen med eleverna kunde RAMIs svårigheter att förstå vad de sade ta sig uttryck i att han missförstod deras frågor:

> Jag besvarar fel frågor om man säjer så. Dom frågar om nåt och jag svarar på nåt annat. Men dom är väldigt duktiga. Ibland förstår dom att läraren inte har förstått frågan, så då dom frågar på ett annat sätt då. Men ja, det händer, det händer, och det är därför det är viktigt att känna till alla ord som eleverna (*säjer*?) och sen är det ju ett annat problem att förklara. (RA8-120710/1:15:36)

När RAMI talade om att förstå vad eleverna sade, pekade han också på flera skikt i processen: han måste avkoda yttrandena, vara förtrogen med deras ordförråd och sätt att uttrycka sig och slutligen ha tillgång till språkliga resurser för att kunna ge en adekvat respons till eleverna. Vissa elever tycktes kunna bemöta RAMIs problem att förstå och kunde omformulera sig. Men som diskuterades i tidigare avsnitt, när elev–lärarrelationen var antagonistisk, kunde RAMIs svårigheter att förstå vad eleverna sade ibland bli föremål för ett aggressivt ansiktsarbete från elevernas sida.

Att förstå vad en elev säger innebär med andra ord flera dimensioner som alla kan innebära utmaningar eftersom det handlar om att avkoda elevens uttal, uttolka det språkliga uttrycket men också att dra slutsatser om vilken kunskaps- eller begreppsliga nivå eleven befinner sig på. Rita som arbetade sin första termin efter den kompletterande utbildningen berättade hur hon i början blev osäker på hur hon skulle uttolka elevernas responser när hon hade gått igenom ett moment:

> Dom säjer ingenting fast man känner /…/ Deras ansiktsuttryck kan man liksom förstå. Dom har inte förstått mej. Ska jag säja det på ett annat sätt? /…/ Och när jag frågar dom: ”Förstår ni?” säjer dom ”Ja” ibland. Ibland säjer dom ”Nej”. Fast jag vet inte vad dom inte förstår, vad jag säjer eller om det är matematiken som dom inte förstår. (Ri 111208/0:15:14)

Det Rita beskriver är en utmaning som är bekant för de flesta lärare; att försöka göra sig en bild av vad elever förstått och inte förstått, i förhållande till det innehåll man ville förmedla. I Ritas fall tillkom en dimension som hör samman med att hon i sin medvetenhet om att hon var andraspråkstalare ibland blev osäker på om hennes genomgång brast därför att hon i den situationen inte använt lämpliga språkliga uttryck eller därför att redogörelserna inte innehållsligt varit strukturerade på ett för eleverna ändamålsenligt sätt.

Sammanfattande kommentar

I det föregående avsnittet (5.1) behandlades språkliga aspekter, men då som en faktor i förhållande till utmaningar relaterade till deltagande i verksamhetens praktikgemenskaper. Detta avsnitt har uppmärksammat språkets roll som medierande redskap i utförandet av handlingar inom ramen för pedagogisk verksamhet. I samtalen framkom påtagligt hur stark känslan av språklig otillräcklighet ibland tycktes vara när det handlade om den pedagogiska verksamheten. Lärarnas känslor av otillfredsställelse vittnar om en spänning mellan deras pedagogiska intentioner och deras behärskning av undervisningsspråket. Om lärandeprocessen kan ses som något som sätts igång av en strävan att åtgärda ett emotivt tillstånd (Roth, 2007), kan lärarnas känslor av frustration av att vilja kunna uttrycka sig bättre, ses som en potential för lärandeprocesser.

När det gäller språkliga redskap för att hantera ämnesundervisningen uttryckte flera av lärarna vikten av att de behärskade ämnesterminologin TELMA talade om vikten av att också använda termerna korrekt för att inte eleverna skulle bli ”förvirrade”. RAMI och Mona som var lärare i fysik respektive biologi, talade om sina ämnen som terminologitunga vilket ställde dem inför mycket stora utmaningar i till exempel lektionsförberedelserna. Det handlade här inte bara om att lära in ämnesuttrycken, utan också om att förutse elevernas frågor och kunna förklara och också där vara utrustad med relevant terminologi

Både förskolläraren ANNA och gymnasieläraren RAMI tog upp den vardagsspråkliga aspekten när det gällde utvecklingen av grundläggande ämnesbegrepp. När barn eller elever inte har grundläggande kunskaper eller begrepp krävs det av läraren att kunna arbeta med barnens/elevernas kunskapsutveckling. Besöket i naturrutan tillsammans med ANNA visade emellertid hur medvetet hon använde lek och dialog med barnen för att de skulle utveckla geometriska begrepp och också lära sig tala om föremåls egenskaper. Även om ANNA inte använde ett korrekt vardagsspråk med barnen (och var bekymrad över detta) skapade hon som pedagog många tillfällen till betydelseskapande interaktion (jfr van Lier, 2006).

MANDA upplevde inte undervisningen i svenska som andraspråk för nyanlända nybörjare som språkligt utmanande. Däremot innebar uppgiften att bistå ämneslärarna genom att i språkundervisningen för- eller

efterbehandla ämnestexterna stora krav på en ämneskompetens som hon upplevde att hon saknade. Här kan arbetsdelningen mellan MANDA och lärarna har blivit problematisk, eftersom hon förväntades att med hjälp av språket för eleverna förklara termer som egentligen var målet för ämnesundervisningen.

MANDAs tvekan till att undervisa på högre nivåer i svenska som andraspråk aktualiserar frågan om kravet på nära-infödd-nivå handlar om legitimitet eller om en nödvändig språklig kompetens för uppdraget. Här kan relateras till de kritiska diskussioner som förts vad gäller kravet på lärares infödd-lika språkförmåga inom undervisningsområdet engelska som andraspråk (se t.ex. Braine, 2010; Canagarajah, 2005; Medgyes, 1992, 2003).

5.3 Andra områden för utmaningar

Undervisningsspråket kan ses som ett av de många medierande redskap som lärarna använder i undervisningen. Men framför allt är lärares ämneskunskaper och kännedom om olika sätt att undervisa centrala medierande redskap. Kursplaneinnehåll och läroböcker är andra medierande redskap som kommer till bruk i undervisningsverksamhet. I detta avsnitt ges några exempel på utmaningar som kan relateras till andra medierande redskap i verksamheten än språket. Det handlar om modeller för matematikundervisning som medierande redskap i matematikundervisningen, kursplaner som kan vara medierande redskap när man planerar undervisning och arbetsplatsmöten som ju också har en funktion som redskap för skolans övergripande verksamhet.

Andra undervisningsmodeller för matematikämnet i ursprungslandet

Utifrån de jämförelser som de deltagande gymnasielärarna gjorde förefaller det som om elever i gymnasieskolåldern studerar matematik på högre nivåer i vissa andra länder. RAMI till exempel fick undervisa på en lägre nivå än vad han var van vid från sitt arbete som gymnasielärare i matematik i ursprungslandet:

> Jag kan inte undervisa om procent till exempel. Om nån har lånat pengar från en bank och det är två procent i ränta. Vad blir det i slutet av året? På det sättet, jag kan inte undervisa i det /…/ Jag kan formler, integralkalkyl, jag kan det där. Och därför känns det bättre att undervisa i matte B nu. Det är jättebra. Jag kan det där. Dom förstår direkt. Om boken är på låg nivå betyder det inte att det är lätt att undervisa, ibland blir det tvärtom. (RA2-110126/0:12:20.0)

När RAMI jämförde arbetet med att förbereda lektioner i ursprungslandet och i Sverige, nämnde han först den språkliga dimensionen, att han måste tänka igenom hur han skulle uttrycka sig. Men sedan också att

själva sättet att lösa matematikproblem måste ägnas särskild uppmärksamhet:

> A: Vad är det för skillnad mellan att förbereda en lektion i matematik i X-land och en lektion i Sverige? Vad är det för stora skillnader?
> RA: (*snabbt*) Språket. Hur förklarar man så att eleven förstår. Det är det som jag tänker på allra först. Och sen tänker jag på lösningen. Är det okej om jag löser det på det sättet som jag har lärt mej i X-land eller ska jag följa dom steg som dom svenska eleverna har /…/ Man måste följa dom stegen som dom svenska eleverna är vana vid, så att dom förstår metoden. Jag ska inte föra in nåt utifrån. Å andra sidan är det extra kunskaper för dom här eleverna, att om dom först lär sig den här metoden och får en till på köpet med hem. (RA2 110126/0:14:20)

Det handlade för RAMI inte bara om att ta hänsyn till elevernas begreppsliga nivå utan också om att inta ett interkulturellt förhållningssätt i matematikundervisningen. Han måste relatera till elevernas tidigare erfarenheter av matematik och problemlösningsmetoder i sin lektionsplanering och kunde alltså inte ta för givet att de problemlösningsmodeller han tidigare använt var bekanta för eleverna.

När jag närvarade på RAMIs matematiklektioner, var den vanligaste strukturen för undervisningen att han först gick igenom något moment på tavlan. Det kunde vara en modell för att lösa en viss typ av matematikuppgifter eller en formel för att kunna beräkna någon viss storhet. Eleverna bjöds in till dialog och fick frågor eller ställde frågor om proceduren som gicks igenom. Resten av lektionen satt eleverna och räknade självständigt i sina läroböcker medan RAMI gick runt bland eleverna och stannade till hos dem som bad om hjälp. Eleverna diskuterade också sins emellan eller förklarade hur de löst uppgiftena för varandra. RAMI berättade för mig att han i början haft längre genomgångar med eleverna, men att de bett honom strukturera lektionen på det här viset. De ville ha tid på lektionerna att sitta och räkna i matematikböckerna och mindre läxor att göra hemma.

Flera av de deltagande matematiklärarna som undervisade i matematik på högstadienivå eller i gymnasieskolan tog upp denna undervisningsmodell som något som de svenska lärarna och de svenska eleverna tycktes vara vana vid att använda. De hade dock svårt att acceptera detta sätt att arbeta i matematikundervisningen och menade att det inte i tillräckligt hög grad utvecklade matematisk förståelse hos eleverna. Matematikundervisningen i Romans ursprungsland var ”konceptuell” vilket enligt Roman innebar att man i första hand byggde undervisningen på att gemensamt diskutera problemlösningar. Det var också vanligt att elever fick gå fram till tavlan och inför klassen redovisa hur de tänkt när de löst en viss uppgift. Han menade i vårt samtal att man i Sverige hade en mer ”procedurellt” inriktad matematikundervisning där eleverna i genomgångar fick lära sig en procedur och sedan genom individuella uppgifter skulle träna sig i att tillämpa denna procedur.

Mika berättade att hon under den kompletterande utbildningen av sin handledare i matematik fått veta att eleverna inte orkade med mer än tio till femton minuters genomgång och sedan måste de få räkna själva. Nu när hon fått anställning som lärare hade hon riktat in sig på att successivt vänja sina elever vid längre kollektiva genomgångar och att eleverna inför kamraterna fick redovisa sina uppgiftslösningar. Hon ansåg att lektionerna inte var till för att eleverna skulle sitta och räkna självständigt i läroböckerna. Detta var något de kunde göra hemma. Istället placerade hon eleverna i grupper och gav dem krävande uppgifter att arbeta med tillsammans. De enklare uppgifterna kunde de få i läxa, ansåg Mika.

Rakel som undervisade i matematik och fysik på en gymnasieskola ansåg i likhet med Mika att man måste låta eleverna samtala om och lösa problem i grupp om de skulle kunna utveckla en genuin förståelse av ämnesinnehållet. Hon byggde upp sin undervisning kring verklighetsanknutna matematiska eller fysikaliska problem som eleverna fick laborera med och resonera kring. Både Rakel och Mika var starkt kritiska till det sätt att undervisa som de ansåg dominerade i de svenska skolor de sett. De vägrade att anpassa sig och förändra sin undervisning i riktning mot vad de ansåg vara ett otillfredsställande sätt att undervisa deras skolämnen.[58]

Medan RAMI bedrev en undervisning som i stort sett harmonierade med vad han uppfattade som elevernas önskemål, hade Rakel och Mika istället valt ett sätt att undervisa som avvek från kollegornas. De hävdade att deras elever uppskattade deras lektioner men att de inte kunde diskutera ämnesdidaktik och undervisning med sina kollegor. Rakel, som först valde en konfrontationsstrategi (jfr Jönsson & Rubinstein Reich, 2004) och ville diskutera matematikundervisningen på sin skola, insåg att hon riskerade att bli utfrusen om hon framhärdade. Istället valde hon att i tysthet undervisa på det sätt hon ansåg vara det bästa. Mika däremot tog aldrig upp frågor av didaktisk karaktär med sina kollegor. Hon hade fått intrycket att hennes kollegor inte var intresserade av matematikdidaktik. Från sitt ursprungslande hade hon erfarenhet av att alla lärare som på en skola undervisade i ett ämne hade behörighet och samma utbildning. Nu hade hon upptäckt att lärare kunde undervisa i matematik utan att ha utbildning i ämnet. Detta gjorde att hon tyckte att det blev ”pinsamt” att diskutera matematik eftersom hon inte visste vilka kunskaper hennes kollegor hade.

[58] I en rapport från Skolinspektionen (2010) uttrycks liknande kritik mot hur matematikundervisning bedrivs på alltför många gymnasieskolor: “Enskilt arbete dominerar under lektionerna. Gemensamma samtal om matematiska fenomen får för litet utrymme i förhållande till mekaniskt räknande i läroboken.” (s. 7)

Styrdokumentens roll som redskap och som uttryck för regler i verksamheten

Läroplaner och andra styrdokument är exempel på företeelser som både fungerar som regler och som medierande redskap i skolans verksamheter. De används i planeringen av den pedagogiska verksamheten, för att definiera mål för olika aktiviteter och för att legitimera de verksamheter som äger rum. Samtidigt ska de också fylla funktionen att ange regler för verksamheten. Skollagen, sekretesslagen och socialtjänstlagen tar till exempel upp förbud mot kränkande behandling, lärares rätt att omhänderta föremål och skolpersonals tystnadsplikt och anmälningsplikt

Flera av lärarna uppvisade i samtalet en tydlig medvetenhet om sekretesslagen och var noggranna med att undvika att ge mig information som skulle kunna leda till att de elever som de talade om kunde identifieras. Via den kompletterande utbildningen hade de fått möjlighet att studera innehållet i läroplaner och lagar som var särskilt viktiga i de skolformer där de skulle arbeta. Men flera uttryckte att deras kunskaper om gällande lagar ibland blev en källa till stress när de var osäkra på i vilken usträckning lagarna verkligen skulle efterlevas. TEO berättade hur orolig han blivit när han tyckte att han för hårdhänt fört en elev tillbaka till bänken. När han talat med kollegorna om detta, fick han veta att detta inte var någon stor sak utan något som de själva ibland kunde göra. Detta lugnade inte TEO, eftersom han då blev ännu mer osäker på hur de gällande lagarna skulle tillämpas i praktiken.

Läroplanen med dess kursplaner har flera lärare ofta tagit upp och kommenterat i positiva ordalag därför att den inte står för den detaljstyrning som de varit vana vid från sina ursprungsländer. Här ges mycket större utrymme för kreativitet och självständiga initiativ. Liknande perspektiv på läroplanerna uttryckte också de utländska lärare som Deters (2011) intervjuade i Kanada. MANDA som under en period var den enda läraren som undervisade i tyska på en gymnasieskola tyckte dock att hon stod inför en stor utmaning när hon på egen hand skulle tillämpa kursplanemålen och betygskriterierna. De vaga formuleringarna gjorde att hon inte alls visste hur hon skulle uttolka texterna. Detta är naturligtvis en utmaning för alla lärare, men lärare som är vana vid detaljerade och explicita styrdokument har ett ännu större språkligt och didaktiskt arbete att göra i den uttolknings- och tillämpningsprocess som är nödvändig.

Möten som redskap i skolans verksamhet

MANDA förväntades på sin skola delta i veckovisa arbetslagsmöten som samlade de lärare som hade gemensamma elever. Eftersom hennes elever i förberedelseklassen ännu inte hade integrerats i några klasser berördes varken hennes undervisning eller hennes elever av dessa möten. Hon uppskattade därför i högre grad de ämnesinriktade möten som hon deltog i tillsammans med andra lärare i svenska som andraspråk. Då upplevde

hon också att hon hade något att tillföra till diskussionerna och att mötena var relevanta för de arbetsuppgifter hon själv hade.

På RAMIs gymnasieskola fanns också liknande arbetsplatsmöten för de lärare som undervisade i samma program och därmed också hade samma elever. I vårt avslutande samtal angav han dessa möten som det han tyckte sämst om i sitt läraruppdrag. Visserligen kunde det vara bra att diskutera med kollegorna om det fanns problem kring några elever, tyckte han, men frågor om ekonomi, rumsfördelning och möbelinköp ansåg RAMI att skolledningen på egen hand kunde fatta beslut om. Han kommenterade senare i samtalet också att lärarna på dessa möten hade en ifrågasättande hållning gentemot skolledaren som han var ovan vid och hade svårt att acceptera. RAMI uttryckte ett par gånger i våra samtal att i hans ursprungsland var det skolledaren som bestämde och lärarna som undervisade men att rollfördelningen var otydligare här.

Andra lärare som jag intervjuade nämnde också arbetsplatsmöten som ett nytt inslag i deras läraruppdrag. Mika nämnde dessa möten och andra obligatoriska uppdrag utanför undervisning som något som tog alldeles för mycket tid från hennes arbete med att förbereda lektioner. När hon jämförde med ursprungslandet tyckte hon att lektionsförberedelser i Sverige verkade vara något som lärarna fick ägna sig åt när de hade tid över. Rakel hade på sin gymnasieskola tagit upp att de på arbetsplatsmötena i högre grad borde diskutera undervisningsutveckling och i mindre grad enskilda elever. Enligt Rakel hade detta inte mottagits väl av kollegorna, vilket ledde till att hon i fortsättningen höll inne med sina synpunkter. I vårt samtal vidhöll hon dock sin hållning att de möten som hon måste delta i inte var konstruktiva och att lärarna mest diskuterade elevers sociala problem istället för att diskutera hur eleverna skulle kunna få den bästa tänkbara undervisningen.

Läroplaner, lagar och regler kan, som diskuterats i avsnitt 5.1.1, bli källor till spänningar i verksamheten om de regler som dessa dokument uttrycker efterlevs på ett motsägelsefullt eller inkonsekvent sätt i verksamheten. Kanske också arbetsplatsmöten och andra möten är problematiska för nykomlingar om det inte är klart vad mötena egentligen har för objekt. Det kan också hända att de som deltar i mötena har olika uppfattning om vad de ska vara inriktade på. När Rakel efterlyste mer diskussioner om hur undervisningen på skolan kunde förbättras, uttryckte hon inför kollegorna att hon ville ha en annan inriktning på mötena. Hennes konfrontationsstrategi tycks ha fört med sig att hon uppfattades som kritisk till sina kollegor som ju dittills använt mötena till att just diskutera elever. Både MANDA, Mika, RAMI och Rakel gav i sina beskrivningar uttryck för att de deltog i möten vars objekt de egentligen inte riktigt omfattade, varför de uppfattade mötena som meningslösa.

Sammanfattande kommentar

I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv finns andra medierande redskap än språket. I synnerhet matematiklärarna tycks med sina annorlunda erfarenheter av matematikundervisning ibland ha upplevt svårigheter att anpassa sig till en undervisningsmodell som ofta tycks tillämpas i svenska skolor. Här kan vi också se praktikgemenskapens betydelse för förhandlingar om kompetens och hur till exempel Rachels ställning inte gynnades av att hon undervisade på ett annat sätt än kollegorna i gymnasiekolan. Hennes konfrontationsstrategi tycktes snarare ha lett till att hon riskerade att bli utesluten ur gemenskapen (jfr Jönsson & Rubinstein Reich, 2004).

Deters (2011) nämner att de utländska lärarna i hennes studie upplevt problem med de vagt formulerade styrdokumenten som används i skolorna i Ontario. Några av lärarna i min studie talar om läroplanerna på liknande sätt, men menar också att bristen på detaljstyrning också medför större möjlighet till kreativitet i undervisningen. Friheten i styrdokumenten kan dock begränsas av till exempel krav på administrativt arbete, obligatoriska möten och krav på att lärarna dokumenterar sitt arbete. Arbetet med bedömningsmatriser som pågick i två av skolorna som jag besökte kan vara ett exempel på en sådan inskränkning i lärares frihet. i arbetet. Att konkretisera kursplaneinnehåll framstod som ett språkligt utmanande arbete också för de förstaspråkstalande lärarna, vilket kan ha medfört att de hade förståelse för att de nya lärarna TELMA och MANDA undandrog sig allt för stort engagemang i detta utvecklingsarbete.

6 Möjligheter och hanterande av utmaningar

I kapitel 5 redovisades utmaningar som de utländska lärarna på olika sätt ansåg sig möta i sin arbetsvardag. Den tredje forskningsfrågan i avhandlingsprojektet handlar om de tillgångar och möjligheter som lärarna i samtalen tar upp när de talar om sitt yrkesutövande och om att hantera utmaningar.

I detta kapitel aktualiseras begreppet ’affordans’ och framför allt begreppet ’affordansnätverk’ (Barab & Roth, 2006) i diskussionen om de resurser som tillgängliggörs inom verksamheten och då dessa kan relateras till lärarnas egna förmågor.

Organisationen av detta kapitel följer det föregående med en uppdelning av innehållet i ett avsnitt som uppmärksammar hur lärare gör bruk av resurser för att hantera eller föregripa utmaningar i relation till olika praktikgemenskaper. Det andra avsnittet uppmärksammar framför allt hanterandet av de utmaningar som hör samman med att vara andraspråkstalare av skolans gängse kommunikationsspråk. Jag kommer att i detta kapitel också att uppmärksamma vilka individuella resurser lärarna nämner som de upplever som tillgångar i sitt yrkesutövande.

Tabell 10: Översikt över kapitel 6

3. Vilka särskilda tillgångar och möjligheter att hantera olika utmaningar framkommer i samtalen med lärarna?	6 Möjligheter och hanterande av utmaningar
	6.1. Deltagande i praktikgemenskaper
	6.1.1. Interaktion med barn/elever
	6.1.2. Interaktion med kollegor
	6.1.3. Skolledares roll
	6.1.4. Interaktion med föräldrar
	6.2. Undervisning och kommunikation på andraspråket

6.1 Deltagande i praktikgemenskaper

Detta avsnitt kommer att ta upp och diskutera möjligheter och i samband med detta hur lärarna gör bruk av sina förmågor eller det affordansnätverk som är tillgängligt för dem för att interagera med olika aktörer inom de praktikgemenskaper som de är delaktiga i. Här kan återigen utma-

ningar som spänningar mellan en subjektets intentioner och sammanhanget tas upp. Jag intresserar mig nu för om och på vilket sätt det tillgängliga affordansnätverket kan utvidgas.

6.1.1. Interaktion med barn/elever

Förskolan

Flerspråkigheten som tillgång i yrkesutövandet

Flera av de lärare jag intervjuade arbetade på förskolor med en stor andel barn som talade ett annat språk än svenska med sina föräldrar. Lärarna kunde i olika situationer göra bruk av att de själva var flerspråkiga. Asta berättade att hennes flerspråkighet blev en viktig tillgång när hon fick ansvar för inskolningen av ett helt nyanlänt barn som inte alls kunde tala svenska. Hon kände att hon blev en trygghet för barnet i inskolningsprocessen. Barnen omkring dem blev också intresserade av det språk som Asta och barnet talade och ville lära sig räkneord och annat. Detta, berättade Asta, gav henne möjlighet att uppmärksamma barnen på att man kan tala om samma saker på flera språk och att människor kan vara flerspråkiga.

I Avas arbetsuppgifter ingick att varje vecka ha modersmålsträning med ett antal barn. I övrigt talade hon ”självklart” inte något annat än svenska med barnen. ANNA tycktes också ha denna hållning att i första hand tala svenska när alla barnen var samlade i grupp. Bara om det behövdes särskilda förklaringar eller speciell information till något av de barn vars språk hon också talade, lämnade hon kommunikationen på svenska. Däremot använde både ANNA och Ava förstaspråket i kontakten med de föräldrar som så önskade. En morgon när jag vistades på förskolan och stod bredvid ANNA ute på gården anlände ett par föräldrar med sitt barn. ANNA började informera föräldrarna om något på deras gemensamma språk och föräldrarna tycktes ställa vissa frågor. Medan samtalet pågick tog en av föräldrarna upp barnet ur sittvagnen och lyfte över det till ANNAs famn. Vad jag kom att betrakta var ett barn som flyttades från föräldrarna över till förskolan medan samtalet mellan ANNA och föräldrarnas fortsatte. Samtalet på det gemensamma språket gav upphov till en kontinuitet för barnet när det överlämnades från föräldrarnas till förskolans värld.

Aidas förskola låg i en välsituerad del av kommunen där få barn var flerspråkiga. För Aida var det viktigt att till barnen förmedla värdet av att inte ta för givet att man får leksaker och annat som kostar pengar. Hon berättade därför gärna om sitt ursprungsland för barnen och att där fanns många fattiga barn som inte hade några leksaker över huvud taget. Förskola och skola var inte heller självklarheter för alla barn och Aida berättade att hon ville framhålla detta som ett skäl till att barnen skulle hjälpa till i den dagliga verksamheten. Det var ett sätt, menade Aida, att få bar-

nen att förstå att det man fick av samhället måste man också försöka ge tillbaka till samhället. När jag frågade vad föräldrarna sade om Aidas inställning menade hon att de uppskattade att hon berättade om sin bakgrund för barnen och använde sina erfarenheter för att lära dem att ta ansvar för det gemensamma.

Även om dessa fyra förskollärare i varierande grad gjorde bruk av sitt förstaspråk inom ramen för sina arbetsuppgifter fanns det alltså situationer i förskolan då erfarenheter från ursprungslandet användes som medierande redskap i verksamheten kring barnen.

Grundskolan

Problem med elev–lärarrelationen hanteras genom att undvika att undervisa på grundskolan

I våra två samtal reflekterade Mona över att hon som pedagog måste försöka hitta vägar att bemöta eleverna även om eleverna uppförde sig på ett sätt som var främmande för henne. Hon hade av sina handledare på den högstadieskola där hon gjorde vfu fått rådet att tala enskilt med de elever som uppträdde störande och provocerande när hon undervisade. En gång genomförde hon ett sådant samtal med en elev och förklarade hur sårande det var att bli utsatt för det som eleven hade gjort på lektionen. Den positiva effekten blev att eleven i fråga helt förändrade attityd på lektionerna och att eleven i fortsättningen också inriktade sig på att försöka få sina kamrater att uppföra sig bättre i klassrummet.

Ändå uttryckte Mona en kluvenhet till hur hon skulle förhålla sig till elever som i hennes ögon uppförde sig olämpligt. Trots att hon gjort erfarenheten att ett samtal kunde vara ett redskap för att påverka elevers förhållningssätt och trots att hon också föresatt sig att acceptera att eleverna i den svenska skolan var ”annorlunda” jämfört med i hennes ursprungsland, uttryckte hon i våra samtal att hon hade svårt att acceptera att elever över huvud taget kunde uppföra sig som de gjorde. De handlingsmöjligheter som tycktes finnas tillgängliga i form av till exempel samtal, tycktes med andra ord ändå inte kunna införlivas i Monas affordansnätverk och bli bestående resurser i hennes yrkesutövande. Deters (2011) menar i sin studie av utländska lärare att de lärare som upplevde en konflikt mellan sina övertygelser (beliefs) om lärarrollen, elevrollen och läraryrket och den lärarroll de ansåg sig förväntas iscensätta i det nya landets skolsystem, ofta till slut lämnade läraryrket. I Remennicks (2002) studie om ryska lärare i Israel var också elevrelationerna ett av de skäl som uppgavs av dem som lämnade läraryrket.

Aida, Ava och Alma uttryckte i våra samtal att de hade haft svårt att acceptera eller förstå elev–lärarrelationen på grundskolan. Detta angavs som ett av skälen till att de valt att avstå från att arbeta i grundskolan eller i gymnasieskolan och istället blev förskollärare. Tara som visserligen arbetade kvar på grundskolan uttryckte i vårt samtal stark kritik mot

”systemet”. Hon uttryckte att hon ibland funderade på att gå tillbaka till att bara undervisa i modersmål för att inte behöva konfronteras med elevbeteenden som i hennes ögon inte borde få förekomma i skolan.

Lärares övertygelser om lärarrollen och elev–lärarrelationen har rimligtvis inverkan på vilka handlingar som de ser som centrala och möjliga i en lärares yrkesutövande. Vidare spelar också dessa övertygelser roll för vad de individuellt uppfattar som ett tillgängligt affordansnätverk i den livsvärld som skolans verksamhet utgör för dem. Mona och de lärare som lämnade grundskolan till förmån för förskolan tycktes inte se några möjligheter att hantera de utmaningar i elev–lärarrelation som de uppfattade fanns inom ramen för det verksamhetssystem som grundskolan utgjorde. Med andra ord kunde de inte i grundskoleverksamheten uppfatta några möjligheter att utvidga sitt affordansnätverk så att de skulle kunna hantera de utmaningar de upplevde i elev–lärarinteraktionen. Istället löste de situationen genom att helt enkelt lämna grundskolan vilket ju kan beskrivas som att de löste en spänning genom att reducera sin handlingspotential och överge intentionen att utöva läraryrket inom ramen för grundskolans verksamhet.

Flerspråkigheten som en tillgång i yrkesutövandet

I likhet med Aida på förskolan, talade både TELMA och TEO om sina ursprungsländer med eleverna och uppfattade att de reagerade med både intresse och nyfikenhet på det som de berättade. Under mina dagar hos TEO observerade jag flera gånger hur han anknöt till upplevelser från sin uppväxt eller gjorde jämförelser mellan Sverige och sitt ursprungsland, för att starta ett samtal kring något tema med eleverna. Han menade i våra samtal att han genom att vara personlig på detta sätt hade lättare att engagera eleverna i de frågor han ville att de skulle ägna sig åt.

När jag intervjuade lärare som studerade i den kompletterande utbildningen var det flera som nämnde att de i framtiden gärna skulle vilja arbeta med tvåspråkig ämnesundervisning, till exempel med matematik på både svenska och på barnens förstaspråk. Mika som undervisade i matematik i en skola med många flerspråkiga elever, varav många hade samma förstaspråk som hon själv, uttryckte också sådana önskemål i vårt samtal. Detta tycktes av organisatoriska skäl dock inte vara möjligt i den skola där hon arbetade just då. Tara hade i sin kommun deltagit i ett projekt, finansierat av Skolverket, med matematikundervisning på både svenska och elevers modersmål. Men när projekttiden gick ut upphörde verksamheten.[59] RAMI hade undervisningstimmar i en introduktionsklass med nyanlända elever på gymnasieskolan. Men där undervisade han enbart på svenska, trots att det i gruppen fanns elever som delade hans förstaspråk. Mitt intryck var att varken RAMI eller skolan tycktes ha

[59] Resultat i Noréns (2010) avhandling tyder på att flerspråkiga elevers identitet som inlärare av matematik stärks om de har möjlighet att studera matematik också på sitt förstaspråk.

övervägt att hans flerspråkighet kunde vara en resurs för de flerspråkiga elever som delade hans språkbakgrund.

De deltagande lärarnas flerspråkighet och erfarenheter av uppväxt och liv i andra länder inrymmer en potential som ibland, men inte alltid, aktualiserades när de relaterade till barnen/eleverna. TEO och TELMA använde sin bakgrund och sina erfarenheter som resurser i samtalen med eleverna. Ingen av de deltagande lärarna hade vare sig i grundskolan eller i gymnasieskolan sålunda haft tillfälle att på ett mer organiserat sätt göra bruk av sin flerspråkighet i ämnesundervisningen.

Andraspråkstalande lärare som inlärarförebild

MANDAs bakgrund som andraspråksinlärare väckte intresse hos eleverna som läste svenska som andraspråk på grundskolan där hon arbetade under det andra läsåret vi hade kontakt. Hon var anställd för undervisning i förberedelseklassen med de nyanlända eleverna, men vikarierade ibland också i högstadieklasserna i svenska som andraspråk. Där upplevde hon ofta att eleverna blev nyfikna på hur hon hade uppnått en så hög nivå i svenska och till och med blivit lärare i ämnet. Eftersom hon själv inte var så långt från eleverna i ålder, kände hon också att hon av detta skäl tycktes bli en förebild för dem. De ville veta hur hon hade burit sig åt och MANDA upplevde att det var en styrka för henne i undervisningen att hon själv hade erfarenheter av att ha lärt sig svenska. Hon menade att hon med hänvisning till sina egna erfarenheter ibland kunde övertyga eleverna om nyttan av vissa aktiviteter som hon initierade i undervisningen. Det tycks sålunda som om MANDA i samspelet med sina elever då upplevde de fördelar som icke-infödda språklärare enligt Medgyes (1992, 2003) kan ha: att vara språkinlärarförebild och att ha egna erfarenheter av att aktivt ha studerat målspråket.

TELMA ansåg att det var viktigt att skapa en trygghet i klassrummet så att språkliga misstag inte blev något att behöva skämmas för. Om läraren kunde skratta åt sina egna misstag, kunde också eleverna känna att de inte behövde vara rädda för att göra fel:

> Själva personen måste vara väldigt trygg, att, att inte känna att på nåt sätt man ska skä+mmas för att man sagt fel. Det har hänt nån gång att jag sa nåt helt (*skrattar*) jag började skratta själv och så säjer jag: ”Äh, vad sa jag nu” och vi skrattade tillsammans. Sen nån gång var det nåt barn som försökte uttala ett ord och det gick inte. Han började skratta och vi skrattade tillsammans. (TE3 111206/0:12:20)

I likhet med MANDA kunde alltså TELMA göra sin egen andraspråksanvändning till en resurs i klassrummet. Medan MANDA blev en språkinlärarförebild, kunde då TELMA bli en förebild genom att inte vara rädd för att inte alltid uttrycka sig helt korrekt.

Gymnasieskolan

Insatser för att skapa goda relationer till eleverna

När jag besökte RAMI i skolan och satt med på lektionerna lade jag märke till att han intog en välvilligt intresserad hållning gentemot eleverna. Han ägnade tid åt småprat med dem innan lektionen hade börjat och visade intresse för deras skolvardag utanför matematiklektionerna och för deras fritid utanför skolan. Under besöken på hans arbetsplats lade jag också märke till att han gärna använde sig av skämt och humor i interaktionen med både eleverna och kollegorna och att han visade upp en allmänt glad och positiv attityd. Wedin (2007) beskriver småprat och skämtande som en del av lärares ”relationella kunskap” och att lärare bryr sig om eleverna som en del av deras ”omsorgskunskap” (a.a.).

När jag träffade RAMI första gången efter att han hade bytt arbetsplats och börjat arbeta på en ny gymnasieskola hade han undervisning i både matematik och fysik i en och samma klass. Han lät eleverna göra en ”utvärdering” av undervisningen när han haft dem i några veckor. Skälet till detta, berättade han för mig, var att han tyckt sig uppfatta vissa förstulna kommentarer från eleverna som om de var missnöjda med något. Han tog en lektion i anspråk och bad eleverna att på ena sidan av ett papper skriva ”+” och skriva upp vad de tyckte var bra med hans undervisning. På andra sidan av pappret skulle de skriva ”-” och sådant som de inte tyckte var bra.

På lektionen hade 22 av klassens 29 elever varit närvarande och RAMI lät mig läsa igenom vad eleverna skrivit. På plussidan återkom kommentarer som: ”bra genomgångar”, ”förklarar bra”, ”positiv”, ”bra energi och entusiasm”, ”hjälper alla”, ”är trevlig”, ”entusiastisk” och ”favoriserar inte några elever”. De vanligaste på minussidan var: ”för snabb takt”, ”för långa genomgångar”, ”för mycket läxor”, ”svårt att veta vad du vill ha för svar på dina frågor”, ”du kan ha svårt att förstå frågor ibland” och ”15-minutersregeln är dålig”.

RAMI berättade att när han gått igenom utvärderingarna hade han lektionen därpå haft ett samtal med klassen. Han lovade att försöka göra genomgångarna kortare och att de skulle få mer tid till att på egen hand arbeta med uppgifterna i läroböckerna. De bestämde också gemensamt att RAMI skulle ta bort ”15-minutersregeln” som handlade om att han hade haft som rutin att låsa dörren i 15 minuter när lektionen väl hade börjat. Istället kom de nu överens om att de elever som var försenade skulle smyga in så diskret som möjligt så att de inte störde den pågående lektionen. När det gällde svårigheterna att förstå vad RAMI menade med sina frågor eller att RAMI inte alltid förstod när eleverna ställde frågor till honom, fick RAMI tillfälle att tala med eleverna om att inte hade svenska som förstaspråk. Därför bad han dem att säga till om de inte förstod vad han menade eller om de tyckte att han inte förstod vad de sade eller missuppfattade dem.

RAMIs initiativ att be eleverna lämna synpunkter på hans undervisning bemöttes enligt RAMI mycket positivt av eleverna. Han hade visat att han var intresserad av deras synpunkter, att han lyssnade på dem och att han också var beredd att förändra sin undervisning. Utvärderingen hade också givit honom tillfälle att metakommunicera och föra en dialog om det faktum att han var andraspråkstalare och fortfarande befann sig i en språkutvecklingsprocess. Här gavs alltså möjlighet att med eleverna bestämma nya regler för interaktionen så att dialogen underlättades. RAMI hade iakttagit tecken på spänningar i undervisningsverksamheten vilka han nu genom utvärderingen försökte lösa.

När RAMI samtalade med eleverna om innehållet i utvärderingen, initierade han en verksamhet som skedde i form av ett samtal vars objekt var innehållet i utvärderingarna. Resultatet av samtalet blev vissa överenskommelser eller regler som infördes i undervisningsverksamhetens regelsystem: Regeln om 15 minuters dörrlåsning togs bort och istället infördes en regel om att försenade elever måste smyga in i klassrummet. En regel för interaktion infördes också då RAMI bad eleverna att säga till om han uttryckte sig svårbegripligt eller inte förstod dem. RAMI fick också, som ansvarig för planeringen av undervisningen, vissa insikter om att han måste förkorta sina genomgångar och istället låta eleverna arbeta mer självständigt i uppgiftshäftena. Han förändrade med andra ord vissa aktiviteter i undervisningsverksamheten.

RAMI efterfrågade elevernas synpunkter och förde en dialog med dem, vilket troligtvis stärkte hans möjligheter att av eleverna ses som en legitim pedagogisk auktoritet i klassrummet (jfr Harjunen, 2011). RAMI menade emellertid att han aldrig hade kunnat göra bruk av en sådan utvärdering i den problematiska undervisningssituation som han haft i vissa klasser på den förra gymnasieskolan. Eftersom eleverna enligt RAMI inte varit intresserade av eller motiverade för matematikämnet kunde han inte från deras sida förvänta sig allvarligt menade synpunkter på undervisningen. För RAMI blev alltså en dialog kring undervisningen bara möjlig om eleverna omfattade lärande av matematik som ett objekt för undervisningsverksamheten. De för matematikämnet omotiverade eleverna skulle enligt RAMIs sätt att se det, vara lika lite intresserade av att delta i utvärderingsverksamhet och att göra en utvärdering till ett medierande redskap för att utveckla undervisningen som de var ointresserade av att delta i verksamhet inriktad på lärandet av matematik.

Att använda sig av utvärdering och dialog med eleverna för att utveckla undervisningen var en verksamhet som kunde ingå i RAMIs tillgängligaffordansnätverk på den nuvarande skolan, men inte på den tidigare skolan.

Utesluta omotiverade elever ur praktikgemenskapen kring lärandet

RAMIs relationsskapande samtal på lektionerna, var enligt honom själv bara möjligt i klasser där relationen till eleverna inte var ”dålig” och där det fanns en tillit mellan honom och eleverna. På den förra gymnasieskolan hade RAMI elever som han uppfattade inte accepterade hans brutna svenska vilket för honom omöjliggjorde relationsskapande dialoger. I början, när eleverna på olika sätt negativt uppmärksammade hans sätt att uttrycka sig på svenska hade han blivit påverkad och fått svårt att uttrycka sig och hålla fast vid sin planering. RAMIs hantering av detta blev så småningom att ignorera dessa negativt inställda elever och istället koncentrera sig på dem som han uppfattade som intresserade och motiverade för ämnet. Han lärde sig att ignorera de elever som uppmärksammade hans sätt att tala svenska:

> I början så tänkte jag lite grann på det (*att han gjorde språkliga misstag*) ”Jag måste tänka på det, jag måste uttrycka mej på det sättet”. Men efter ett tag så visste jag att den här eleven vill inte lära sej matematik av mej så jag skiter i honom. (RA4-110323/0:27:15)

RAMI hade vid det sista tillfället jag träffade honom vissa funderingar på att trots att han var mycket uppskattad på sin nuvarande skola, söka anställning på en gymnasieskola som låg mycket närmare hans bostad. Jag frågade om han inte var orolig för att då återigen få klasser där det fanns elever som inte accepterade honom på grund av hans brytning eller som inte ville ha en utländsk lärare. RAMI svarade att han inte tänkte arbeta som lärare i klasser där eleverna inte var intresserade av matematik. Om de flesta av eleverna var intresserade kunde det fåtal som möjligtvis var omotiverade inte få med sig sina kamrater på att störa lektionen, resonerade RAMI. Utöver detta tyckte han att den strategi han utvecklat att ”strunta i” de elever som var provocerande fungerade väl och att han därför inte var rädd för att byta arbetsplats.

Tara hade en bror som var ingenjörsutbildad och som i Sverige påbörjade en kompletterande utbildning för att få lärarexamen. Enligt Tara hade han dock övergett dessa planer efter att ha gjort vfu på en gymnasieskola. Handledaren, som tycktes vilja lära brodern den strategi som RAMI utvecklat, skulle enligt Tara ha sagt till brodern att gymnasieskolan i Sverige är ”en djungel” och dessutom att:

> ”Du kan inte göra så mycket. Det här är en frivillig skolform. Den som inte vill lära sig, kan du inte göra så mycket åt. Du får blunda och fokusera på dom som vill lära sig och strunta i dom andra.” (Ta, ant, 110127).

RAMI tycktes med andra ord ha antagit en strategi som kanske delades av andra lärare i den svenska gymnasieskolan; att inte räkna in alla elever i praktikgemenskapen kring lektionsverksamheten även om de var fysiskt närvarande i klassrummet.

Försöka att inkludera omotiverade elever i praktikgemenskapen kring lärandet

Ruben hade i likhet med RAMI och Rita erfarenheten att gymnasieleverna i ursprungslandet var ”seriösa” och intresserade av att studera. Han valde dock ett annat sätt än RAMI att hantera relationen till de elever som kom för sent, som inte verkade vilja anstränga sig och som över huvud taget tycktes ointressade av lektionsinnehållet och studierna. Ruben menade att han försökte få eleverna ”med på tåget” genom att samtala med dem. Han försökte få dem att förstå att de var priviligierade som fick studera och att hans uppdrag som lärare var att stötta deras studier. Ibland berättade han som sitt ursprungsland, om att det där inte fanns samma resurser som här i Sverige och att möjligheten att få gå i gymnasiet var något mycket eftertraktat.

Det hände enligt Ruben att han ibland fick elever att lyssna och att han lyckades påverka dem. Detta vägde för Ruben upp alla de fall i vilka han inte nådde fram och det bidrog till att han inte resignerade. Han berättade att han också försökte ta med de oengagerade elevernas beteende i beräkningen när han planerade och förberedde olika aktiviteter för dem som hängde med bra och för dem som av en eller annan anledning hela tiden halkade efter.

Medan RAMI räknade bort de elever som han uppfattade som ointresserade från praktikgemenskapen, tycktes Ruben försöka påverka eleverna att omfatta lektionsverksamhetens lärandeobjekt och han tog också med deras bristande studieintresse i planeringen för lektionerna. Ruben talade emellertid i vårt samtal aldrig om relationerna till eleverna som ”dåliga” vilket i högre grad kan ha gjort det möjligt för Ruben att föra en dialog med eleverna än för RAMI. Ruben hade till skillnad från RAMI också bott en mycket lång tid i Sverige när han började arbeta som lärare igen, vilket kanske spelade in i mötet med elever som inte var välvilligt inställda till skolan. Men även om det kan ha funnits en skillnad mellan Rubens och RAMIs individuella förutsättningar, kunde också attityderna från eleverna ha varit annorlunda, vilket kan ha påverkat det affordansnätverk som fanns till buds för de två lärarna för att bygga relationer och motivera elever.

Sammanfattande kommentar

Flera av lärarna tog upp att de relaterade till sin flerspråkighet och/eller sina erfarenheter från ursprungslandet i interaktionen med barnen/eleverna. Ett par lärare gav exempel på hur deras flerspråkighet kunde öka tryggheten för barnen. Erfarenheterna från ursprungslandet användes bland annat för att skapa jämförelser och för att samtala med barnen om skillnader i livsvillkor. Ruben försökte motivera sina elever genom samtal om gymnasieutbildning som ett privilegium som inte finns i alla länder. Flera av lärarna uttryckte också sin önskan att få arbeta med

tvåspråkig ämnesundervisning. MANDAs upplevelse av att bli en förebild som elever som studerar svenska som andraspråk kan knyta an till Medgyes (1992) studier som visar att icke-infödda språklärare har vissa fördelar framför infödda.

Läraryrket är ett relationsorienterat yrke (Aspelin & Persson, 2011; Moos, 2008; Schultz Jørgensen, 2006) och goda relationer till eleverna är både en utmaning och en tillgång i yrkesutövandet. På flera sätt dök det upp både i samtalen och i observationerna hur lärarna aktivt agerade för att skapa förtroende och tillit i relationen till eleverna. RAMIs exempel på hur han använde en utvärderingsaktivitet som medierande redskap för att utveckla undervisningen och relationen till eleverna, belyser också elevernas roll i relationsskapandet. Läraren har inte självklart makt och auktoritet i relation till eleverna utan måste också arbeta för att få erkännande för sin pedagogiska auktoritet (Harjunen, 2011; Wedin, 2007).

RAMIs valda strategi att negligera elever som han uppfattade som negativa har vissa drag gemensamma med det val som förskollärare och Mona gjorde då de avstod att undervisa på grundskolan. För att utmaningar ska kunna hanteras krävs en ”matchning” mellan de tillgängliga resurserna och de individuella förutsättningarna (Barab & Roth, 2006). Vissa av lärarna uppfattade inte att där fanns ett tillgängligt affordansnätverk för att hantera problematiska elev–lärarrelationer och avstod därför från sina intentioner att försöka hantera dem genom att undvika grundskolan. RAMI å sin sida, avstod från att försöka hantera problematiska elev-relationer i undervisningen, genom att inte räkna in dem i praktikgemenskapen för lärandeverksamheten.

6.1.2. Interaktion med kollegor

Förskolan

Balansgången mellan position som professionell yrkesutövare och språkinlärare

Flera av förskollärarna angav som tidigare nämnts, möjligheterna till språkutveckling som ett skäl till att de valt att komplettera för att kunna arbeta på förskolan. Deras ambition att aktivt och medvetet arbeta med sin språkutveckling visade sig bland annat i att de vände sig till kollegor för att få uttryck förklarade för sig eller för att få påpekanden om de gjorde språkliga misstag. Men detta innebar också att de måste gå en balansgång mellan att försätta sig i språkinlärarposition och samtidigt kunna förvänta sig att bli bemötta som kompetenta yrkesmänniskor.

Aida hade ansvar för miljöfrågor på sin förskola och hade också lyckats få en internationell utmärkelse med en stipendieresa för sig och ett par kollegor som pris. Jag hade också sett hennes meritpärm som inte

bara var mycket professionellt sammanställd utan också presenterade de imponerande kvalifikationerna från Aidas tidigare utbildningar och verksamheter i ursprungslandet. Hon hade valt att arbeta på just denna förskola vars personal huvudsakligen var förstaspråkstalare av svenska, för att få tillfälle till att arbeta med sin språkutveckling. En sen eftermiddag när jag stod och väntade på att Aida skulle bli klar med sitt arbete så att vi skulle kunna samtala kom förskolechefen förbi. Aida presenterade mig och jag berättade om mitt avhandlingsarbete och dess forskningsfrågor. När vi kom till frågan om utmaningar vad gällde kommunikationsspråket, kommenterade förskolechefen att det inte var helt lätt för kollegorna att påpeka Aidas språkliga fel, men att de ändå gjorde detta just för att hon bett om det. Sedan tittade hon på Aida som stod bredvid och lade till att det ju ibland blev ”lite tokigt” när Aida uttryckte sig.

Ansiktsarbete handlar oftast om att undvika de känslor av obehag som uppstår i kollektiv då någon förlorar ansiktet (Goffman, 1967). Att undvika att uppmärksamma språkliga misstag i andraspråkstalares kommunikation är ett exempel på sådant undvikande av ansiktshot (Svennevig, 2009). Skolledarens kommentar uppfattade jag som att kollegorna övervann sin naturliga strävan att undvika ansiktshot och istället påpekade för Aida när hon uttryckte sig ”tokigt” för att hjälpa henne med språkutvecklingen.

Samtidigt var det just att Aida ibland uttryckte sig ”tokigt” som lyftes fram av förskolechefen i vårt samtal vilket ju innebar att hennes chef kommenterade hennes sätt att tala svenska inför mig. Aida berättade senare för mig att hon vid vissa tillfällen blivit tvungen att påpeka för kollegor att även om hon ville ha hjälp med att få sitt språk rättat, så ville hon inte att det skulle ske inför föräldrarna. Hon hade visserligen bett kollegor påpeka hennes språkliga misstag, men detta medförde också ett känsligt samspel med kollegorna när det gällde om och när de skulle uppmärksamma hennes sätt att uttrycka sig.

ANNAs närmaste kollega på förskolan sade i ett samtal till mig att ANNA var angelägen om att utveckla sitt språk och att hon ofta frågade om olika ord och uttryck. Denna aktiva strävan efter att utöka sin uttrycksförmåga hade jag själv lagt märke till vid mina samtal med ANNA. Hon var skicklig på att göra omskrivningar för uttryck som hon inte kände till och ville oftast att jag som samtalspartner skulle leverera det ord hon sökte. Samtidigt tycktes hon i likhet med Aida, inför kollegorna ha fått markera att hennes språkbruk inte var något man fick uppmärksamma hur som helst: ”Man får gärna skratta med mig, men inte åt mig”.

Humor och positivt förhållningssätt i positioneringsarbetet

ANNA berättade att om hon först av alla skrattade åt sina språkliga misstag förhindrade hon på så sätt att andra fick tillfälle att genera henne. Aida talade också om hur hon gjorde för att få bort den ”dåliga karma” som kunde uppstå om andra skrattade åt hennes språkliga misstag:

> Ai: Många gånger hamnar man i situationer när det gäller språket att man blir så frusterad att man vill gråta. Det är ju inte det att man inte vill, men man kan inte, till exempel ö (*uttalar vokalen ö*) det går inte ibland. Och när man har samtal och det inte går. Eller man använder fel ord. Och om man talar med någon som är lite taskig och som börjar skratta och som hånar en. Men om man då kan skratta själv, så kan man få andra att skratta också och då går den dåliga karman bort.
> A: Finns det situationer då du inte har lyckats vara positiv?
> Ai: Jodå många gånger, utan då har jag sagt (*till mig själv?)* ”Jag kan inte ta det nu, vi tar det sen”. Man får andas och säga ”Vi tar det sen.” (Ai 101228 /0:34:09)

Det tycktes inte vara självklart för Aida att i sin vardag kunna förlita sig på ett gemensamt ansiktsarbete, utan snarare fick hon andas lugnt för att inte direkt behöva konfrontera den som kanske på ett respektlöst sätt bemött hennes sätt att uttrycka sig.

ANNA talade om sig själv som en positiv och öppen person, vilket ”svenskarna gillar”:

> Jag har min personlighet, jag har något som svenskarna gillar, det är att jag är jättepositiv och jag är jätteöppen och alltid jätteglad. Och jag vill lära mej, jag vill utveckla mej hela tiden, jag lyssnar /…/ Jag vill också lära ut till andra, jag är inte avundsjuk. (AN1 120321/0:28:00)

Att vara positiv och öppen har också flera av de utländska lärare som Deters intervjuat tagit upp som viktiga tillgångar i relationen till kollegor och elever (2011).

I de praktikgemenskaper som dessa lärare deltar tycks deras position som andraspråksanvändare innebära en slags utsatthet där risken finns att bli kränkt eller hånad för sitt språkbruk. Att skratta själv, att vara positiv och öppen kan då vara ett sätt själv positionera sig på ett sätt som kan motverka att man nedvärderas som person (jfr van Langenhove & Harré, 1999)

Positionering genom kreativitet och didaktisk kompetens

ANNA talade ibland om sin kreativitet som ett sätt att kompensera för att hon hade ”en begränsning” i sin språkförmåga:

> När jag kom hit var det jättetraditionellt. När man tittade på väggarna fanns bara tavlor med barn. Gamla tavlor, bilder, fina gardiner, en traditionell avdelning /…/ Men nu när man går in på avdelningen kan man se didaktik överallt. Jag, är jätte-, vad heter det /…/ kreativ. Det är min bra sida /…/ När man inte kan göra allt som man vill, när man har en begränsning som språket till exempel, måste man hitta det som man är duktig på och använda det. Det är samma sak som om man kan inte se, då kan man höra bättre. (AN1 120327/0:25:08.3)

På avdelningen där ANNA arbetade sågs många spår av hennes pedagogiska medvetenhet och konstnärliga kreativitet: Där fanns fotokollage

med bilder på barnen i olika aktiviteter och till bilderna texter med relevanta utdrag ur läroplanen för förskolan, vackra fågelmobiler ovanför matbordet, ett stort målat träd där mått på barnens längd stod skrivna, en anordning på väggen utomhus där det var lätt att sätta upp papper och stå och måla med vattenfärger, en stor hög med brädor och hammare och spik så att barnen kunde spika och hamra av hjärtans lust. Allt detta hade ANNA åstadkommit förstod jag snart. Dessa artefakter och anordningar bar också vittnesbörd om ANNAs kunskaper om förskolepedagogiskt arbete. På så vis kunde hon positionera sig i förskolans praktikgemenskap som någon som bemästrade viktiga medierande redskap i förskoleverksamheten trots att hennes språkförmåga i vissa situationer ännu inte var fullt utvecklad.

Positionering genom gränssättning

Alma berättade att hon fann det nödvändigt att för sina nya kollegor på förskolan markera att hon hade ”gränser” och säga ifrån:

> Jo jag var väldigt rak och sa: ”Jag är ansvarig här och jag har läst på två universitet, i X-stad (*huvudstaden i X-land*) och i Stockholm. Vare sig ni accepterar det eller inte har jag utbildning och nu jobbar jag här. Jag fick fast jobb innan jag ens hade avslutat min utbildning. Och jag vet vad jag har för kompetenser och vad jag har för erfarenheter från mitt hemland. Så jag har gränser och jag säger ”Stopp till er om ni försöker”. Så var jag. (*drar in andan*). Det har varit lite tufft för mej. Men ändå, det känns skönt Att man liksom inte tänker: ”Jag vågar inte. Nej det ska jag inte göra för jag har utländsk bakgrund.” (Al 1010708/0:21:50)

ANNA gav exempel på hur hon positionerade sig genom att vara kreativ och didaktisk, visar Almas exempel att hon uttryckligen tycks ha påpekat för sina kollegor (som var barnskötare) att hon var högutbildad, snabbt blivit rekryterad och såg sig själv som kompetent och tänkte ta strid om någon försökte tillskriva henne en position som hon inte ville acceptera.

Under dagarna då jag vistades på ANNAs förskola kom också hon i våra samtal flera gånger in på att man måste ”kämpa för att få respekt” och inte låta sig bli nedtryckt. Både Alma och ANNA talade i likartade termer om att sätta gränser, om att våga och inte vara rädd för vad andra tänkte. På ANNAs förskola var hon den enda läraren med utländsk bakgrund men hävdade att detta inte hindrade henne från att säga sin mening på möten och kräva att bli lyssnad på. Att vara nyanställd och invandrare innebar enligt ANNA att ”de första fem till sju månaderna måste man kämpa och visa att man är någon som andra inte får trampa på”.

ANNA menade att det var viktigt att värna om sitt självförtroende och sade till mig att om hon skulle ansvara för kompletterande utbildning skulle hon satsa just på att de utländska lärarna skulle lära sig att inte låta andra människor få dem att känna sig mindre värda därför att de inte hade lika god språkbehärskning som sina kollegor.

ANNAs och Almas tal om ”gränser” kan analyseras som att de förhandlingar som pågår inom en praktikgemenskap inte bara är förhandlingar om vilka som ska räknas som tillhöriga och vad det gemensamma uppdraget består i utan också förhandlingar om vad som ska räknas som kompetens och vilka som ska ses som värda att lyssna på (jfr Bourdieu, 1991; Wenger, 1998). Med andra ord handlar det om förhandlingar om makt och positioner i praktikgemenskapen.

Grundskolan

Positionering genom kreativitet och didaktisk kompetens

TELMA hade trots att en kollega avrått henne tackat ja till att undervisa i år 1. I vårt samtal sade TELMA att hon tänkte ”bevisa” att hon klarade ett sådant uppdrag. TELMAs klassrum, vittnade precis som ANNAs förskoleavdelning, om en lärare som var konstnärligt kreativ och antagligen lade ner möda och tid på att skapa en livfull, vacker, pedagogisk och allmänt inbjudande miljö. Där var fullt av dekorativt uppsatta bilder och mobiler skapade av barnen, stora mindmaps av matematiska begrepp, utdrag ur barnens uppsatser, avbildade bokryggar på lästa böcker och mycket annat.

När jag besökte ANNA och TELMA i deras arbetsvardag tog ingen av dem några längre raster under arbetsdagen. När de trots allt tog en liten paus och gick till personalrummet, använde de ofta också den tiden till att med kollegorna diskutera yrkesrelaterade frågor. Eftersom jag ibland fick ta del av TELMAs e-postkorrespondens med föräldrarna, såg jag på tidsnoteringarna att denna ägde rum på kvällstid. Hon bekräftade också att hon utöver eftermiddagarna i skolan ofta satt på kvällarna och förberedde lektioner eller förkovrade sig med facklitteratur.

När jag vistades hos TELMA och närvarade vid både samarbetsmöten och utvecklingssamtal kunde jag också iaktta TELMAs förmåga att diskursivt manifestera sitt professionella yrkeskunnande. Hon diskuterade specialpedagogiska insatser med specialpedagogen, planering av temaprojekt med sina kollegor och olika modeller för läs- och skrivutveckling med andra år 1-lärare. Vid ett möte ville TELMA med två kollegor som också var inolverade i hennes klass diskutera hur de gemensamt skulle förhålla sig i interaktionen med en flicka som var under utredning för autism. Bakgrunden var att de i en viss situation hade agerat på olika sätt och nu måste komma överens om ett gemensamt förhållningssätt gentemot flickan. TELMA hade tagit initiativ till mötet och positionerade sig genom att för sina två kollegor redogöra för autism, hur detta kunde ge sig till känna och vad som var av vikt i bemötandet av autistiska barn. Hon blev lyssnad på och utan några större meningsutbyten slutade mötet med att de var överens om att i fortsättningen agera i enlighet med TELMAs synpunkter.

TELMA talade inte som ANNA om att kompensera för en upplevd språklig otillräcklighet. Samtidigt är frågan om vissa kollegors ifrågasättande reaktioner på att hon i egenskap av andraspråkstalare fick ansvar för en förstaklass påverkade TELMAs ambitionsnivå. Hon behövde ”bevisa” att hon var tillräckligt kompetent och lade ner mycket tid på klassrumsinredning, lektionsförberedelser och föräldrakontakt. När jag samtalade med ANNAs och TELMAs kollegor fick jag intrycket att dessa två lärare bland kollegorna åtnjöt erkännande som mycket kompetenta och hårt arbetande lärare. Deras investeringar i form av stort engagemang och iakttagbara manifestationer av professionell kompetens hade alltså gett utdelning i form av erkännande från kollegorna i praktikgemenskapen.

Upprätthålla position genom att undvika vissa utmaningar

Ett sätt att positionera sig är att undvika att delta i verksamheter där det kan innebära en risk för att behöva manifestera brist på kompetens eller kunskaper. När MANDAs kollega började arbeta som skolledare och fick ansvar för svenska som andraspråk på en kommunövergripande nivå ville hon ha med sig MANDA i ett projekt som syftade till att utveckla en organisation som samlade all undervisning i svenska som andraspråk och utbildning i svenska för invandrare i kommunen. Men MANDA avböjde detta erbjudande och då jag undrade varför hon avstod från detta i mina ögon meriterande uppdrag svarade MANDA att hon inte ville göra något som hon inte ansåg sig kompetent för. Hon visste inte riktigt hur kommunen fungerade eller hur kommunalt projektarbete gick till och föredrog att arbeta i förberedelseklassen och med det som hon hade kunskaper om. För att inte riskera sin erkända position som kompetent lärare i svenska som andraspråk undvek MANDA genom att tacka nej till att delta i en verksamhet och en praktikgemenskap där hon riskerade att positioneras som någon som saknade vissa för uppdraget viktiga kunskaper.

Praktikgemenskapens erkännande av de utländska lärarnas kompetens

Det är i synnerhet de lärare som arbetar inom förskolan och grundskolans tidigare år som givit exempel på att deras kollegor efterfrågat deras kunskaper och erfarenheter från yrkesutövandet i ursprungslandet eller intresserat sig för deras synpunkter. ANNAs närmaste kollega, Solveig, talade i vår intervju om ANNAs ursprungsland som ett land där ”dom har varit före oss i många avseenden”. TELMAs kollega, Inger, som också var klasslärare i år1 talade om fördelen med att TELMA hade erfarenheter från ett annat land och kunde ta det bästa från ”bägge håll”:

> In: /…/ att hon på nåt sätt har jobbat i bägge dom här länderna, för hon kan ju verkligen plocka godbitarna från bägge håll. Och hon kan ju ofta ta upp att ”I X-land gör vi så här”. Och det är lite roligt tycker jag för då hör man att i X-land gör vi så här och det är jättebra. Eller att i X-land gör vi

så här och det är inte alls lika bra som här. Alltså det behöver inte alls vara riktat, att det är så mycket bättre där, eller att det är så mycket bättre här, utan hon plockar liksom guldkornen så här, från bägge håll då.
A: Så hon vidgar era referensramar lite.
In: Ja absolut. (TEK 120618 / 0:52:24)

När Tara i vårt andra samtal återkom till sin kritik mot den svenska skolan och till att hon ansåg att lärarna måste få större ansvar och makt i skolan, undrade jag i vilken utsträckning hon uttryckte tankar av det här slaget också inför sina kollegor på skolan. Hon hade inte tagit upp det med lärarkollegiet i sin helhet, men i sitt arbetslag hade hon börjat framföra att de som lärare måste kunna ställa större krav på att eleverna inte uppför sig olämpligt. Där tyckte hon att kollegorna hade börjat lyssna på henne, att de började kunna formulera gemensamma principer och kanske var på väg att hitta ett gemensamt förhållningssätt. Tara var kanske på väg att påverka reglerna och arbetsdelningen i den delen av skolans verksamhet som hennes arbetslag hade inflytande över.

Att ANNAs kollega uttryckte att de hade ”kommit längre” med förskoleverksamheten i ANNAs ursprungsland, att TELMA vidgade sina kollegors referensramar och att Tara var på väg att få med sig sitt arbetslag på att lärarna ska ta ett gemensamt större ansvar för elevernas sociala fostran, kan beskrivas som exempel på horisontellt lärande i verksamheten (Engeström, 2001). De tre lärarna hade erfarenheter och kunskaper från andra verksamhetssystem vilket innebar att de i sina nuvarande praktikgemenskaper bidrog till att öka potentialen för utvecklingen av verksamheten.

Gymnasieskolan

Praktikgemenskapens erkännande av de utländska lärarnas kompetens

Bland de intervjuade matematiklärarna (Mika, RAMI, Ruben, Rita, Rakel och Roman) var det bara Roman som tycktes ha haft möjlighet att diskutera och jämföra sina erfarenheter av matematikundervisningen i ursprungslandet med den nuvarande skolans. Från sitt ursprungsland hade han andra erfarenheter av hur matematikundervisning kunde bedrivas och hur lärare kunde förhålla sig till eleverna. Men han upplevde för den skull inte att motsättningar uppstod utan menade att han med sina kollegor hade intressanta utbyten och att de ”lärde av varandra”. I Rubens arbetslag av matematiklärare tycktes sålunda också försiggå ett horisontellt lärande. För Rakel däremot, som med kollegorna tog upp att hon på mötena mer ville tala om didaktiska frågor och inte bara elevsociala frågor, var det inte möjligt att få diskutera alternativa sätt att bedriva matematik- eller fysikundervisning. Snarare upplevde hon att hennes annorlunda perspektiv och sätt att undervisa bemöttes negativt och kanske som en kritik av kollegornas sätt att arbeta.

Sammanfattande kommentar

Att ha fungerande relationer med barnen/eleverna är centralt i lärares yrkesutövande (Frelin, 2010; Harjunen, 2011; Moos, 2008; Wedin, 2007). Väl så viktiga, utifrån ett affordansperspektiv (för att hantera utmaningar i yrkesutövandet) såväl som ett maktperspektiv (för att positionera sig som en kompetent och fullvärdig medlem), är relationerna till kollegorna i praktikgemenskapen.

Att kunna göra bruk av kollegornas språkkunskaper för sin egen språkutveckling kan innebära att en spänning uppstår mellan att försätta sig i en underordnad position som språkanvändare och samtidigt behålla en horisontell yrkesposition i förhållande till kollegorna. Flera lärare tog upp vikten av att sätta ”gränser” och att göra motstånd mot negativa positioneringar. Att MANDA avstod från ett meriterande uppdrag för inte riskera att hamna i situationer där hon saknade kompetens kan också ses som ett sätt att undvika risken att mista sin position som kompetent medlem av lärarkåren på skolan.

Framhävandet av en öppen och positiv personlighet, manifestationer av humor, kreativitet, konstnärlighet, pedagogiska och andra för yrket relevanta kunskaper och symboliskt kapital, framstår i de exempel som lärarna givit och i mina egna iakttagelser som viktiga individuella förutsättningar för lärarna i deras positioneringar i interaktionen med kollegorna.

De matematiklärare jag intervjuade hade erfarenheter av andra sätt att bedriva undervisning i ämnet från sina ursprungsländer. Det tycks dock bara vara Roman som på sin skola upplevde att hans annorlunda erfarenheter sågs som resurser och ämne för ett ömsesidigt utbyte med kollegorna. På de övriga matematiklärarnas skolor tycktes inte samma möjligheter till horisontellt lärande kunna realiseras. Det finns dock anledning att också studera verksamheters utvecklingsmöjligheter genom ett mer horisontellt lärande; nykomlingar med erfarenheter från andra verksamheter, kan introducera nya kunskaper som bidrar till verksamhetsutveckling (Engeström & Sannino, 2010; Engeström, 2001, 2007)

6.1.3. Förskolechefers/skolledares roll

Förskolecheferna och skolledarna har en viktig roll för utvecklingen av den pedagogiska verksamheten, för relationerna mellan lärarna och för att åtgärda de situationer då lärare får allvarliga problem i sitt yrkesutövande. Av samtalen med lärarna framgår att när större problem uppstår i undervisningen, i interaktionen med kollegorna eller med föräldrarna blir skolledaren den person som lärarna har kontakt med för att lösa situationen. I detta avsnitt tar jag upp olika exempel på insatser som på ett eller annat sätt har haft betydelse för hanterandet av utmaningar i de deltagande lärarnas yrkesutövande och för socialisationsprocessen.

Förskolechefens ansvar för dialogen

ANNA beskrevs av sin förskolechef som en person som det var lätt att kommunicera med. Om hon inte förstod vad förskolechefen sade när de samtalade, signalerade hon genast detta och det blev möjligt att göra de förtydliganden som var nödvändiga för att den avsedda informationen skulle gå fram. För att undvika missförstånd använde de sig också av e-postkorrespondens:

> Jag pratar rätt fort emellanåt och då hinner hon inte med och så förstår hon inte alltid vad var det vi kom fram till nu, vad var det vi bestämde. Då frågar ju hon och så brukar ju vi mejla för att hon tycker att det är mycket lättare att få det på papper, så att hon kan läsa. (ANK 120614/0:53:08)

Av detta utdrag framgår att den överordnade chefen tycktes inta en hållning genom vilken allt ansvar för att kommunikationen fungerade inte lades på den andraspråkstalande medarbetaren. Inte bara ANNAs aktiva frågande, utan också den kompletterande kommunikationskanalen i form av e-postkorrespondens blev värdefulla resurser i informationsutbytet mellan henne och hennes närmaste överordande.

Förskolechefens erkännande av de utländska lärarnas kompetens

Asta berättade om hur hon efter en tid på förskolan hade medarbetarsamtal med förskolechefen och ombads redogöra för vilka kunskaper hon hade med sig från ursprungslandet som hon trodde skulle vara av intresse på förskolan. Detta ledde till att Asta kunde sätta igång ett projekt där hon omvandlade en skrivutvecklingsmodell från grundskolan i ursprungslandet till ett projekt med inriktning mot att utveckla förskolebarnens muntliga berättande. Förskolechefens fråga möjliggjorde sålunda för Asta att manifestera sin yrkeskompetens i förskolans pedagogiska verksamhet. Därigenom fick verksamheten, genom Astas projekt, tillgång till nya medierande resurser i arbetet med barnens språkliga utveckling.

När ANNA rekryterades sågs hennes flerspråkighet som en tillgång eftersom flera barn talade hennes förstaspråk med sina föräldrar. Men förskolechefen såg i henne också en representant för en yngre generation som inte självklart förväntades vara förtrogen med Astrid Lindgren och Barnen i Bullerbyn:

> Hon har en helt annan (*ohörbart*) som inte vi har helt enkelt, som hon delar med sej av. För vi tror att vi vet och kan allt. Och sen är det en nackdel tycker jag att många av oss är lite äldre, vilket gör att vi har kommit ganska långt ifrån hur det ser ut i dagens samhälle. Alltså vi lever i våran värld nånstans i Bullerbyn och allt det här och med Astrid Lindgrenböckerna. För det fanns ju när vi var små. Så ser det inte ut nu. Nu är det en massa andra typer av leksaker och böcker och man läser inte lika

> mycket. Man ser på TV hela tiden och det är information överallt och man ska (*ohörbart*) och hur ska vi förhålla oss till det? (ANK 110614/0:55:08)

Flera av de utländska förskollärare jag samtalade med under avhandlingsprojektets gång uttryckte att de upplevde sin avsaknad av kunskaper om svensk barnkultur i form av sagor, rim och ramsor och barnvisor som en brist i deras yrkeskunnande. Den här förskolechefen däremot gav uttryck för att se avsaknad av sådana kunskaper som ett tecken på att hennes medarbetare hade andra och lika värdefulla kunskaper som kunde vara av intresse i den värld som dagens förskolebarn hör hemma i.

Grundskolan

Erkännandet av lärarens flerspråkighet, ämneskunskaper och erfarenheter av egen språkinlärning

MANDA hade från ursprungslandet avancerade universitetsstudier i både tyska och engelska som främmande språk. I den kompletterande utbildningen hade hon dessutom läst in 60 hp svenska som andraspråk, vilket gjorde henne till den enda läraren med formell behörighet i ämnet på skolan där hon arbetade. MANDA berättade också att hennes närmaste skolledare ofta berömde henne inför de andra lärarna och talade om hur glad hon var över att nu ha fått en behörig lärare att arbeta tillsammans med i förberedelseklassen.

I samtalet med denna skolledare, som också hade viss undervisning i MANDAs förberedelseklass, uppfattade jag att MANDA sågs som mycket kompetent för sitt uppdrag. Utöver de gedigna formella kunskaperna i svenska som andraspråk och flera andra språk uppskattade skolledaren också att MANDA själv hade erfarenheter av språkinlärning och av att ha gått i skola i ett annat land. När de hade möten med föräldrarna tyckte hon också att MANDA på ett bättre sätt än hon själv kunde tydliggöra förväntningarna från skolans sida på de nyanlända eleverna och deras föräldrar.

När MANDA anställdes på skolan hade rektorn först ifrågasatt att de i svenska som andraspråk skulle anställa en lärare som inte hade ”idiomatisk” svenska. Den skolledare som ville rekrytera MANDA hade dock argumenterat emot och hänvisat till att MANDA på ett övertygande sätt i intervjun gett prov på att hon förstått vad som förväntades av henne i egenskap av pedagog med ansvar för elevers språkutveckling. Det fanns många elever på skolan, vars föräldrar hade samma förstaspråk som MANDA, varför hennes flerspråkighet också framhävdes som en resurs av denna skolledare.

Skolledarens synliggörande av den utländska lärarens professionella kompetens

Om en elev behöver en elevassistent måste skolan till kommunen ansöka om särskilda medel för detta och det ankommer då på lärarna att formulera dessa ansökningar. De måste skrivas så att det framgår vad det är för svårigheter som eleverna har och varför tilldelning av särskilda resurser är motiverad. TELMA hade i ursprungslandet varit verksam som skolledare och menade att hon därigenom lärt sig hur man uttrycker sig för att på ett ändamålsenligt och professionellt sätt beskriva elevers svårigheter i undervisningen. Hon menade med andra ord att hon hade de genrekunskaper som krävdes för att uppnå målet att från beslutande myndighet få de resurser som behövdes. Dessa kunskaper uppskattades av skolans rektor som gjort en av TELMAs ansökningar till mall för de andra kollegorna att använda när de skulle skriva ansökningar av detta slag. Detta erkännande från en överordnad innebar att hon inför sina kollegor, tillerkändes ett viktigt kulturellt och lingvistiskt kapital, vilket i sin tur rimligtvis måste ha bidragit till att stärka TELMAs position gentemot de övriga lärarna.

Resurspersoner i klassrummet och lärarens tillgängliga affordansnätverk

TEO hade ett ettårigt förordnande i en klass 5 under det läsår som jag hade kontakt med honom. Han hade en besvärlig klassrumssituation där han brottades med stora utmaningar. Klassen hade haft flera lärarbyten året innan och här fanns också elever som var under utredning för läs- och skrivsvårigheter och som hade svårt att följa med i undervisningen. Flera elever hade också kommit till Sverige under de närmast föregående åren och mitt intryck var, när jag besökte klassen, att inte alla ännu hade uppnått en åldersadekvat språklig nivå i svenska. I våra samtal, talade TEO mycket om sin besvärliga undervisningssituation. Under de dagar jag besökte honom på skolan observerade jag de många avbrotten i lektionsaktiviteterna, de konfliktfyllda relationerna, det faktum att vissa elever ofta ”tog över” på lektionen och elevernas kortlivade engagemang för de planerade aktiviteterna.

TEO sökte på olika sätt vägar att komma till rätta med svårigheterna som han upplevde i genomförandet av undervisningen. Han läste böcker om lärares ledarskap för att hitta vägar att skapa en fungerande arbetsmiljö i klassrummet. Han försökte skapa lektionsprojekt där han utgick mer från elevernas egna intressen. Även de samtal han och jag förde tycktes vara tillfällen för honom att reflektera över olika sätt att hantera de svårigheter han upplevde. Särskilt upptagen var han med frågan om hur han skulle kunna gå till väga för att utveckla relationen till eleverna.

Rektorn på skolan var engagerad i TEOs situation och de hade flera samtal. Hon avsatte särskilda resurser under TEOs lektionstimmar för att stötta honom. Skolans specialpedagog, som fungerade som konsult för

alla lärare, fick ett särskilt uppdrag att stötta TEO och besökte klassen regelbundet. Utöver detta hade en av fritidspedagogerna på skolan fått i uppdrag att vara med i klassrummet under hälften av veckans undervisningstimmar.

TEO var dock kluven till dessa kollegors närvaro i klassrummet och hade svårt att uppleva dem som stöttande resurser i sitt läraruppdrag. I våra samtal gav han uttryck för att deras goda råd och synpunkter fick honom att känna sig som om hans sätt att undervisa och hans kompetens som lärare var ifrågasatta. De försök TEO gjorde med lektioner som baserades på elevernas intressen blev allt för krävande i föreberedelsetid och han hade inte krafter att vidmakthålla det arbetssättet. När TEOs läsårsförordnande gick ut hade klassrumssituationen inte nämnvärt förändrats. Med hänvisning till att TEO egentligen hade behörighet för samhällskunskap på högstadiet erbjöds han inte heller förlängd tjänstgöring när förordnandet gick ut.

Detta exempel illustrerar hur resurser i form av rådgivning från speciallärare och extrapersonal på lektionen inte självklart blir delar av lärarens affordansnätverk. Deras närvaro utökade inte TEOs handlingspotential så att han kunde lösa spänningarna i klassrumsundervisningen. Istället tycktes de insatta resurserna bidra till att hans föreställda självförmåga eller identitet som kompetent lärare påverkades negativt. Inte heller böckerna om ledarskap i klassrummet och de alternativa arbetssätten tycktes kunna införlivas i TEOs affordansnätverk. TEOs dåvarande handlingsförmågor matchade inte det affordansnätverk som var tillgängligt för att hantera undervisningen i denna klass.

Inrättandet av kollegahandledning som stöttning för alla lärare

På TELMAs skola förekom ”kollegahandledning”[60] tre gånger per termin då lärarna på skolan samlades i grupper om åtta. Varje lärare presenterade inledningsvis något problem att samtala om och gruppen bestämde sedan gemensamt vilken lärares fråga de vid detta tillfälle skulle behandla. Den lärare vars problem gruppen valde, fick därefter först beskriva problemet för gruppen varefter allai samtalet gemensamt analyserade problemet och föreslog olika utvägar. Dessa tillfällen kunde bli mycket känslosamma och då gruppen hade beslutat om tystnadsplikt avböjdes min önskan att närvara.

TELMA berättade att den senaste gången hade gruppen valt en nyutbildad och nyanställd lärares svårigheter med elevgruppen i klassrummet som samtalstema. Föregående termin, när TELMA nyligen börjat som klasslärare, hade gruppen valt att diskutera hennes problem. Det hade rört sig om en förälder vars agerande varit mycket påfrestande och svårt att hantera.

[60] Oftast står ”kollegahandledning” för att kollegor auskulterar på varandras lektioner och efteråt gemensamt diskuterar dessa, men på TELMAs skola hade det getts en annan innebörd.

TELMA beskrev dessa tillfällen som mycket värdefulla och uppskattade, både av henne och av de övriga i gruppen. Kollegahandledningen tycks fylla funktionen att medarbetarna, utan att riskera att förlora ansiktet eller erkännande som kompetenta inför kollegorna, ändå kunde ta upp svårhanterliga utmaningar. Detta innebar också tillfällen för gruppen att lära av varandra och att utveckla en kollegial samsyn. Här tycktes ett horisontellt och gemensamt lärande äga rum eftersom det inte handlade om att en person positionerades som inkompetent i förhållande till den övriga gruppen, utan snarare om ett gemensamt sökande efter perspektiv och lösningar på ett yrkesrelaterat problem.

Här kan kollegahandledningen på TELMAs skola, där ett jämlikt utbyte av erfarenheter och kunskaper ägde rum, jämföras med de situationer där extraresurser sattes in när TEO hade problem med sin klassrumsundervisning och MANDA ansågs ha otillräckliga kunskaper i svenska. Även om goda råd och assistans från mer erfarna kollegor eller språkanvändare kan ses som en potentiell resurs, riskerar samtidigt läraren att hamna i en underordnad position i relation till dessa stödpersoner, det vill säga att ses som en mindre kompetent medlem i praktikgemenskapen. En förutsättning för att stöttning ska fylla avsedd funktion tycks alltså vara att den måste matcha lärarens situerade handlingsförmågor och att den inte inverkar menligt på lärarens föreställda självförmåga.

Gymnasieskolan

Mentorer som stöd för nyanställda lärare

Att vara nyanställd lärare innebär för det mesta att det tar tid att få kännedom om rutiner och regler i skolans olika verksamheter. I samtal med lärarutbildare framkommer det att de utländska lärarna, trots att de genomgått kompletterande utbildning och haft vfu, har ett stort behov av introduktion på arbetsplatsen. Den socialisationsprocess som egen uppväxt och skolgång i landet innebär, saknas hos denna grupp av lärare. Andra studier som rör utländska lärares återinträde i yrkeslivet, framhåller också den stora betydelsen av vägledning och mentorskap i början av anställningen (Chassels, 2010; Deters, 2011; Fridlund, 2008; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Peeler & Jane, 2005; Remennick, 2002)

Bland de lärare jag intervjuat var det bara RAMI som under en introduktionsperiod hade tillgång till mentorer, det vill säga lärare som av skolledningen fått i uppdrag att vara stödpersoner för en nyanställd.[61] Två kollegor hade detta uppdrag under hans första läsår; den ena stöttade honom kring allmänna lärar- och skolfrågor, medan den andra kollegan skulle stötta honom i frågor som rörde matematikundervisningen.

[61] I de nya reglerna för lärarlegitimation enligt SKOLFS 2011 gäller att alla lärare som utexamineras efter 1 juli 2011 under sitt introduktionsår ska tilldelas en mentor.

> Det är bra, ett perfekt system. Man är ny, man kan inte ett dugg och behöver fråga jättemycket, då är det bra med ett system som tvingar lärare att hjälpa till. Ibland är det svårt att fråga. (RA4-110323, ant)

Mentorer kan vara av stort värde för utländska lärare från ett positioneringsperspektiv, eftersom detta möjliggör att de kan visa sin okunskap och ställa frågor om mycket elementära förhållanden, utan att de inför hela arbetsgruppen behöver riskera att framstå som inkompetenta. De kan positionera sig som yrkeskunniga och kompetenta i praktikgemenskapen utan att förlora tillgången till den information man bara kan få om man ställer frågor om sådant som man inte förstår eller är okunnig om.

Grundskolan - gymnasieskolan

Skolledarens roll när föräldrar ifrågasatte läraren

Den närmaste skolledaren nämns av många av de intervjuade som ett viktigt stöd under den första tiden, något som också framkommer i Deters (2011) studie om utländska lärare i Ontario. En särskilt viktig roll har skolledaren om läraren får svårt att åstadkomma fungerande lektioner. Här måste skolledaren som pedagogisk ledare och som ansvarig för verksamheten i skolan agera. TEO fick till exempel stöttning i form av en speciallärare och en fritidspedagog i klassrummet. RAMI hade många samtal med sin skolledare under sitt första arbetsår.

En allvarlig situation uppstår för läraren och för skolan, om föräldrar kontaktar skolan och ifrågasätter en nyrekryterad lärares kompetens. Tre av de deltagande lärarna i studien berättade om de svårigheter de fick på grund av att föräldrar ifrågasatte deras lämplighet som lärare på grund av att de var andraspråksanvändare av svenska. Skolledarna vidtog åtgärder i alla tre fallen men på olika sätt.

När TEO börjat som klasslärare i år 5 kontaktades rektorn av en förälder vars barn inte hade svenska som förstaspråk. Han ifrågasatte att TEO skulle ansvara också för svenskämnet i klassen. Rektor berättade för mig att hon bemött detta genom att framhålla att skolan vid rekryteringen av TEO också tagit ställning till denna aspekt och att man funnit hans språkförmåga tillräcklig. Rektorn tycktes ha intagit en position där hon markerade skolledningens ansvar för och förmåga att bedöma och värdera lärares kompetens. Den förälder som varit ifrågasättande, hade enligt TEO, efter samtalet med rektorn inte längre några synpunkter och accepterade att han också undervisade eleverna i svenska.

MANDAs besvärliga undervisningssituation och problem med kritiska föräldrar löstes inte på samma positiva sätt. Hon sade till slut upp sig och fick anställning på en annan skola. MANDA hade ämnesbehörighet i svenska som andraspråk och tyska och hade före den kompletterande utbildningen arbetat både som au-pair och på förskola i Sverige i nästan tio år. Hennes muntliga och skriftliga svenska var såvitt jag kunde bedöma av våra samtal och vår e-postkorrespondens mycket välutveck-

lade. Ett par föräldrar hade emellertid vänt sig mycket starkt emot att deras barn skulle undervisas i svenska som andraspråk av en lärare som inte var förstaspråkstalare.

Skolan där MANDA arbetade låg i ett ”svenskglest”[62] område. De flesta eleverna kommunicerade på ett annat språk än svenska med sina föräldrar och hade undervisning i svenska som andraspråk i stället för svenska trots att en hel del av dem var födda i Sverige. MANDA undervisade bland annat i svenska som andraspråk i år 5 i en klass som hade ”internationell inriktning”, det vill säga all övrig undervisning skedde på engelska. Satsningen på en ”internationell klass” var enligt rektorn ett sätt att i skolan försöka skapa status kring skolan och undervisningen.

Föräldrarnas negativa hållning påverkade också barnen som vägrade att acceptera MANDA som en fullgod lärare:

> Jag har problem med en familj och dom har flera barn. Det är en stor familj med alla kusiner, alla farbröder och sånt. Det var en pappa som var jättekritisk. Ja det var nästan en konflikt, så jag hade förstås inget stöd hemifrån i den här familjen. Så barnen har blivit jättekritiska dom också och dom hetsar upp alla andra i klassen. Det gör dom jätteofta faktiskt /…/ Dom tycker att eftersom jag bryter, så kan jag inte svenska så bra, eftersom jag inte kan säja orden rätt. Då tycker dom att jag inte kan lära dom nånting. Det finns två barn som inte litar på mej, som vägrar att lita på mej /…/ Dom blev hjärntvättade av sina föräldrar och dom bara vägrade. Dom bara satt och retades och härmade mej. (MA1 101119 / 0:33:30)

De missnöjda föräldrarna hade tagit kontakt med rektorn som rekryterade en pensionerad biblioteksassistent vars uppgift var att bistå MANDA språkligt i klassrummet. MANDA sade efter tre terminers arbete upp sig trots att hon hade en fast anställning. När vi läsåret därpå åter träffades och hon undervisade i en förberedelseklass på en annan skola, kom hon flera gånger tillbaka till hur plågsam hennes situation på den förra skolan varit. Hon beskrev det som att hon hela tiden känt att vad hon än gjorde, hur mycket hon än ansträngde sig, så skulle det bli ifrågasatt och kritiserat.

När MANDA redan hade slutat hade jag ett samtal med rektorn på denna skola och förhörde mig om hur han hade sett på situationen. Han talade om samarbetet med föräldrarna till barnen på skolan som i regel gott, men att när de var ifrågasättande kunde de bli ”hotfulla”. Med anledning av att föräldrar hade ringt hade han besökt MANDA i klassen för att kunna ta ställning till deras klagomål:

[62] Kulturgeografen Roger Andersson använder termen *svenskgles* istället för *invandrartät*, för att betona att befolkningssammansättningen i de etniskt segregerade storstadsområdena inte uppstår på grund av inflyttningen av invandrare, utan på grund av de etniska svenskarnas utflyttning. Termen lägger fokus på de processer av marginalisering som tydliggörs när majoritetsbefolkningen överger ett bostadsområde (Andersson, 1997).

> Hon blev liksom lite utsatt här av den anledningen att hon, alltså att hon inte hade korrekt svenska. Hon hade en grammatiskt felaktig svenska. Och dom eleverna där, dom köpte inte det, för att hon samtidigt inte lyckades skapa dom relationerna. Så hade hon lyckats skapa dom relationerna så hade dom kanske köpt henne och rättat henne, på ett positivt sätt. Men det blev inte riktigt bra och då började föräldrarna liksom att klaga, lite med rätta då, tyckte jag. För att klart ska dom gå i en engelsk klass /…/ i en klass som har undervisning på engelska och sen ha en svensklärare som inte har ett korrekt svenskt språk. Det var, den kritiken kunde jag ta. Jag tyckte den var riktig. (MAS 130618/0:18:07)

Rektorn hade med utgångspunkt i det han såg att MANDA skrev på tavlan och hur MANDA talade i klassrummet funnit att föräldrarna hade rätt i att hon inte hade ”ett korrekt svenskt språk”. Men han hade också iakttagit mer än MANDAs språkliga misstag:

> Jag såg att hon var välstrukturerad. Hon visste, hon hade tankar bakom det hon gjorde. Alltså det fanns ett djup i själva upplägget av uppgifter och hon visste vad hon var ute efter. Så det var väl det jag, så som fanns som hennes styrkor liksom. Hon var ju, jag tror ju att hon var rätt smart, en smart tjej /…/ men det finns nånting i relationen med eleverna, våga ta dom och möta dom och liksom lyssna på dom /…/ Alltså hon hade svårt att hitta det utrymmet som eleverna ska få, så hon gav dom utrymme som dom inte ska ha. Och samtidigt så stoppade hon dom när dom skulle få utrymme som dom borde få. Om jag skulle beskriva det på det viset. Och det där är ju en känsla som pedagog, att hitta det utrymmet. (MAS 130618/0:24:08)

Om MANDA hade haft svenska som förstaspråk hade kanske dessa svårigheter att i den pedagogiska verksamheten relatera till eleverna, styra dialogen och vara ledare i klassrummet, mer hamnat i förgrunden i rektorns bedömning av situationen i klassen. Viktigt i sammanhanget är nämligen att MANDA aldrig hann börja arbeta som lärare i sitt ursprungsland. Hon kommenterade också till mig att hennes utbildning snarare varit orienterad mot högstadiet än mot mellanstadiet. Efter att ha fått sin lärarexamen flyttade hon direkt till Sverige och började arbeta som au pair. Rektorn hade med andra ord observerat en medarbetare som var ny i läraryrket, som var utbildad för högstadiet och som kanske gått i en skolor med andra förutsättningar. Rektorns åtgärd blev dock inte inriktad på att stärka MANDAs professionella lärarkompetens och till exempel erbjuda henne en erfaren lärare som mentor. Istället riktades åtgärden mot hennes identitet som andraspråksanvändare med en slags språkassistent som resurs i klassrumnet när hon undervisade.

MANDA berättade att hon kom väl överens med assistenten som inte hade till uppgift att ta över hennes lärarroll. Samtidigt gav MANDA uttryck för att hon inte kände sig bekväm med lösningen: ”Jag känner ju mej lite förvirrad och det känns ju lite så här förnedrande (*skrattar*)”. Dessutom förändrades inte hennes undervisningssituation av denna åt-

gärd. Föräldrarnas ifrågasättande och relationen till eleverna kvarstod som en problematisk omständighet i hennes undervisningssituation. Rektorns åtgärd hade dessutom bekräftat föräldrarnas bedömning genom att positionera henne som en lärare som egentligen inte hade tillräcklig kompetens för sitt uppdrag.

För MANDAs del gjorde den problematiska undervisningssituationen att hon till slut sade upp sig. Hon fick anställning i en annan kommun som lärare i svenska som andraspråk för nyanlända elever i förberedelseklass. När vi hade vårt sista avslutande samtal, hade hon arbetat på den nya skolan i två terminer. Hon kunde inte föreställa sig att undervisa i svenska som andraspråk i ordinarie klasser igen, det vill säga på mer avancerade nivåer: ”Jag vet inte, det är fortfarande min brytning. Jag tror att eleverna inte kommer att tro på mej, eller lita på mej så mycket”. När jag frågade henne om det var erfarenheterna från den förra skolan som påverkat henne, bekräftade hon detta. Erfarenheterna därifrån tycktes ha påverkat hennes föreställda självförmåga vad gällde undervisning i svenska som andraspråk.

I en av gymnasieklasserna där RAMI undervisade under det första läsåret vi hade kontakt, fanns elever som var särskilt negativt inställda till hans undervisning. Föräldern till en av dessa elever kontaktade skolledningen och hävdade att hans son inte klarade matematiken på grund av RAMIs bristfälliga svenska. Detta ledde till att man kallade till ett ”studieplaneringssamtal”, där RAMI, ansvarig skolledare, eleven och föräldern tillsammans skulle diskutera situationen. Enligt RAMI saknade sonen grundläggande matematikkunskaper från grundskolan och hade därför svårt att följa matematikkursen på gymnasienivå. Han hade i studieplaneringssamtalet velat diskutera hur sonen skulle kunna arbeta för att komma ikapp och lära in det som saknades. Samtalet blev emellertid aldrig av därför att föräldern avbokade det. Detta innebar att situationen i klassrummet inte förändrades och eleven fortsatte sin väg mot ett underkänt betyg i matematik med den förmodade inställningen att det var lärarens svenska som var den primära orsaken till detta.

Av de situationer som återgivits ovan framgår att den undervisningsverksamhet som pågår i klassrummet tycks vara förbunden med andra verksamheter utanför klassrummet. Elevernas förhållningssätt till läraren kan påverkas i en negativ riktning om föräldrar inför sina barn hävdar att läraren på grund av sin brytning inte är tillräckligt kompetent. Skolledningen får här en avgörande roll eftersom det kommer an på ansvarig skolledare att inför föräldrar bemöta och vidta åtgärder när det finns kritiska synpunkter på lärare som skolan har rekryterat. I TEOs fall upphörde förälderns kritik i och med att rektor övertygade föräldern om att man gjort en bedömning av hans språk vid anställningen. Det kan hända att rektorn markerade för föräldern vilken arbetsdelning som gällde det vill säga att det var skolledningen som hade ansvar för och förmåga att bedöma lärares kompetens och inte föräldrarna.

Föräldrarnas roll i arbetsdelningen kring verksamheten på MANDAs och RAMIs respektive skolor kan ha varit en annan. I MANDAs fall fick föräldrarna stöd i sitt ifrågasättande av hennes kompetens som lärare för deras barn, efter att rektorn besökt klassrummet. Hans åtgärd blev att sätta in en språkresurs i MANDAs undervisning. RAMIs skolledare kallade till ett möte som dock aldrig blev av, vilket ledde till att undervisningssituationen inte heller förändrades för RAMI. Han talade om denna situation som den mest negativa upplevelsen under hans första läsår efter den kompletterande utbildningen.

I de fall som återgivits ovan kan man se skolledarens betydelse vad gäller gränsdragningar kring medlemskap i praktikgemenskaper och också för arbetsdelningen i verksamheten kring undervisningen.

Skolledarens roll i möten med föräldrarna

RAMI berättade att han under sitt första läsår på gymnasieskolan haft flera ”studieplaneringssamtal” när elever riskerade att få underkänt. Skolledarens insatser vid dessa samtal blev problematiska när hon i samtalet inför föräldrarna försökte modifiera hans yttranden:

> RA: Tänk så här, om du sitter i ett möte /…/ Jag sitter här och hon sitter där och föräldrarna sitter där (*gör gester).* Så läser jag upp några rader som jag har skrivit och hon sitter och rättar mej: ”Han menar sådär och sådär” och ”Nej han menar så, på det viset” Och det kändes jätte, jättenegativt. Trots att jag kanske, egentligen kunde säja rätt, så blev det fel, eftersom jag blev spänd. (RA6-110926/0: 49:12)

RAMI gav ett exempel på där han sagt ”måste” men skolledaren hade rättat hans uttryck till ”bör”. I interaktionen med föräldrarna kan hon ha velat visa en mer förhandlande eller mindre auktoritär hållning. RAMI hade från sitt ursprungsland erfarenheter av en arbetsdelning där elevens studieresultat var föräldrars och elevers ansvar och lärarens uppgift var att informera föräldrarna om vad eleven måste göra för att bli godkänd. Där kunde lärare kanske tala om för föräldrar vad elever ”måste” göra. Skolledarens mildrande av RAMIs sätt att uttrycka sig hade emellertid effekten att RAMI kände sig spänd och började få svårt att uttrycka sig och började tänka på hur han formulerade sig i stället för vad han ville framföra:

> A: Så hon försökte hjälpa dej
> RA: På ett negativt sätt /…/ Jag vet att hon ville visa att hennes lärare är bra inför föräldrarna och därför gjorde hon så. På något sätt påverkades jag. Det spände fast mej, jag kunde inte röra mej. Det blev en fyrkantig situation. Jag kunde inte prata fritt. Jag blev rädd att det kanske skulle bli fel: ”Jag kan inte använda det här ordet, kanske blir det fel” Jag började tänka på det, när jag pratade. (RA6-110926/0: 49:12)

Inför kanske krävande och kritiska föräldrar är det ofta nödvändigt att skolans representanter samarbetar och gemensamt upprätthåller en professionell framtoning. De befinner sig i den officiella, främre regionen, och behöver då formera sig som ett team inför föräldrarna (jfr Goffman, 1959). Här tycks emellertid de insatser från skolledarens sida som RAMI berättade om uppfattats som att de inte bekräftade hans professionalitet. Han kände sig istället låst och hämmad i sin uttrycksförmåga. När han för mig berättade om dessa situationer kommenterade han att han kände sig som om han var tillbaka ”i sfi”. Skolledaren fick med andra ord honom att känna sig som en nybörjare i svenska språket i stället för som en professionell lärare.

Sammanfattande kommentar

Skolledare kan ha betydelse för praktikgemenskapens horisontella lärande genom att aktivt efterfråga de utländska lärarnas särskilda kompetens i egenskap av att de har erfarenheter och kunskaper från andra verksamheter eller till exempel är flerspråkiga. TELMAS ansökning som blev till mall för kollegorna är ett exempel på hur en lärare också kan tilldelas kulturellt kapital och därmed få en stärkt ställning och legitimitet i praktikgemenskapen. Astas projekt med det muntliga berättandet i förskolan är ett annat exempel på hur ledningen lyfte hennes kompetens. Det motsatta kan också äga rum, nämligen att skolledare kan minska lärarens kulturella och lingvistiska kapital, genom att framhäva lärarens språkliga tillkortakommanden på bekostnad av lärarens övriga kompetenser. Detta kan sägas ha skett i både MANDAs och RAMIs fall. Att inför föräldrar modifiera en lärares yttranden eller sätta in en språkassistent i klassrummet, är exempel på sådana åtgärder som snarare reducerade lärarnas möjligheter att positionera sig som kompetenta.

Ansvar för introduktion av och stöttning till nya lärare vilar också på skolledningen. Av de lärare jag intervjuat tycks bara RAMI ha haft tillgång till mentorer under sitt första läsår. På TELMAs skola hade man ”kollegahandledning” där lärare kunde gemensamt diskutera problem som man upplevde. Detta tycktes ha utvecklats till ett horisontellt lärande som också kunde vara en potentiell resurs för nya lärare. För vare sig TEO eller MANDA innebar däremot inte stöttningen genom resurspersoner i klassrummet att de fick möjlighet att hantera de svårigheter som de ställdes inför i undervisningen. Deras handlingspotential utvidgades inte trots att det tillgängliga affordansnätverket utvidgades. Här saknades den nödvändiga matchningen mellan situerad handlingsförmåga och det affordansnätverk som krävdes för att hantera undervisningssituationen. Deras situerade handlingsförmåga påverkades i negativ riktning genom att närvaron av resurspersonerna i klassrummet hade inverkan på deras föreställda självförmåga.

TEOs, MANDAs och RAMIs problem med ifrågasättande föräldrar tydliggör enlig min uttolkning skolledarens roll kring arbetsdelningen i

verksamheten. TEOs skolledare markerade att det var skolan som hade ansvar för bedömning av lärares kompetents, medan det i MANDAs och RAMIs fall blev mer oklart vilket inflytande föräldrarna hade på hur deras arbetssituation utvecklades.

6.1.4. Interaktion med föräldrar

Förskolan - Grundskolan

Att erövra legitimitet inför föräldrarna

ANNA och TELMA förhindrade aktivt att föräldrarna fokuserade deras andraspråkanvändning genom att i den första kontakten styra över uppmärksamheten till deras lärarprofessionalitet. ANNA berättade hur hon inledde det första utvecklingssamtalet med föräldrarna genom att själv ta upp att hon inte hade svenska som förstaspråk:

> AN: Vet du vad som är min strategi? När jag sitter på utvecklingssamtal säjer jag till dom: ”Jag vet att jag inte talar perfekt svenska”
> A: Du börjar så
> AN: Jo, innan dom hinner tänka det, säjer jag det direkt. ”Men jag tror att vi ska kunna kommunicera med varandra ändå. Om du inte förstår vad jag säjer, snälla fråga mej! Då kan jag kanske hitta andra ord för att förklara vad jag menar. Vi ska prata om ditt barn. Det är det viktigaste. Tänk inte på mitt språk! Tänk på vad jag vill säja!” (AN1120327/1:05:52)

TELMA gjorde på ett liknande sätt när hon vid det första föräldrasamtalet tog upp att hon inte hade svenska som förstaspråk, men försäkrade föräldrarna om att hon hade de kunskaper som krävdes för att undervisa deras barn.

Vid ett tillfälle hade TELMA skickat med barnen en hemuppgift där hon råkat göra ett stavfel. Detta föranledde att hon skrev till alla föräldrarna:

> *TELMAs brev:*
> Hej alla föräldrar! Jag skriver med anledning av att ett stavningsfel har smugit sig in i barnens skrivläxa. Det ska förstås vara ”ponny” istället för ”pony” (ett engelskt ord). Jag är besviken på mig själv och är innerligt ledsen. Jag ska prata om det med barnen. Med vänlig hälsning, TELMA (TE. E-post /120323)

Av de svar från föräldrarna som TELMA lät mig ta del av, framgår att detta inte hade äventyrat hennes ställning som legitim lärare:

> *Svar från sju föräldrar*
> 1. Hej TELMA det vore konstigare om lärare aldrig stavade fel. Och så blev det ju ett utmärkt tillfälle att diskutera likheter mellan olika språk och ”låneord”!! Du gör ett superbjobb och vi är så glada att du är *Förnamns* fröken.

Med vänlig hälsning /Best regards /*Förnamn Efternamn*
Sent from my iPhone

2.Ingen fara! Alla kan göra fel. Fullt mänskligt! Det finns värre saker här i världen.
Väl mött imorgon *Initial*

3. OK, tack. Ska han göra om den övningen?
Mvh *Förnamn Efternamn*

4. Verkligen ingen fara, TELMA!!
Liten petitess om du frågar mig.
Mvh *Förnamn*

5. Hej,
Oroa dej inte för det!
Hörde av *Förnamn1* att ni ska ha ett möte angående *Förnamn2* på fredag kl 8.30 och att vi var välkomna att delta. Är det fortfarande så och vart ska ni träffas i så fall?
Hälsningar
Förnamn3

6. Hej, TELMA, Jag såg det. Det är ingen fara …. Vi ändrar själva idag.
Förnamn

7. Det är inte lätt att vara lärare TELMA;) Speciellt inte när man har allas ögon på sig. Ett stavfel om året kan du kosta på dig □
Du gör ett jättejobb □
Hälsningar, *Förnamn*
(TE. E-post /120323)

TELMA hade genom att själv påpeka sitt stavfel föregripit att föräldrarna uppmärksammade det. Responsen i de e-postbrev som återgivits ovan tyder på att föräldrarna också gav TELMA ett erkännande som kompetent lärare. Eftersom TELMA gjorde ett ”superjobb” och ett ”jättejobb” kunde ”hon kosta på sig” ett och annat stavfel.

Flerspråkighet och bakgrund som resurs i relation till föräldrarna

Föräldrarnas roll i skolans praktikgemenskap(er) tycks vara flytande och beroende av olika faktorer. Skolans samarbete med föräldrarna gynnas naturligtvis av om det finns aktörer som kan ”mäkla” (Wenger, 1998) mellan skolans och hemmets praktikgemenskaper. Flerspråkiga lärare har i egenskap av att de kan göra bruk av föräldrarnas språk i kommunikationen en möjlighet att uppfylla en sådan mäklarroll.

ANNA översatte alla meddelanden från förskolan till föräldrarna till x-iska och förklarade att hon då också ändrade i texterna så att de explicit uttryckte sådant som de svenska förskollärarna tycktes ha tagit för givet att föräldrarna redan kände till. Mika byggde sin matematikundervisning på gemensamt arbete kring matematikuppgifter i skolan medan det självständiga räknandet gjordes i form av hemläxor. Hon såg sig själv som en

ganska ”sträng” lärare som inte tillät att barnen talade om annat än matematik på lektionerna. För henne var det primära att barnen lärde sig matematik, inte att de tyckte om henne, sade hon. De flesta barnen på skolan där hon arbetade hade ”utländsk bakgrund” och enligt Mika var hennes sätt att undervisa uppskattat av föräldrarna, därför att många kände igen det från sina ursprungsländer.

ANNA kände bättre till än sina svenska kollegor vad som kunde vara obekant för föräldrarna och förtydligade informationen från förskolan. Mika var ”sträng” och hade ett sätt att undervisa som många föräldrar kände igen. Båda dessa lärare använde sålunda kunskaper eller aktiviteter som föräldrarna kände igen vilket gjorde att de kunde mäkla och utgöra länkar över till skolans praktikgemenskaper.

Sammanfattande kommentar

Som nämndes i avsnitt 5.1.3 tog flera lärare upp att de upplevde att föräldrar hade större inflytande på arbetet i skolan än vad de erfarit i sina ursprungsländer. Skolledaren har därmed en viktig roll i gränsdragning kring hur stort föräldrars inflytande i arbetsdelningen ska vara vad gäller erkännandet av till exempel lärares kompetens. Att föräldrarna har inflytande i verksamheten betyder också att lärarna måste utveckla strategier och göra investeringar för att vinna legitimitet inför föräldrarna. ANNA och TELMA gav exempel på hur de med användande av diskursiva strategier fick föräldrarna att fokusera deras professionella kompetens i stället för deras andraspråksanvändning.

I kommunikationen med flerspråkiga föräldrar tycks lärarnas egen flerspråkiga bakgrund och erfarenhet av andra skolsystem kunna få en mäklande funktion och därmed underlätta för samarbetet mellan skolan och föräldrarna. ANNAs sätt att lägga till icke-uttalad information i brev till föräldrarna är också ett exempel på sådan mäklarverksamhet där föräldrarna ges möjlighet att ta del av den svenska förskolans repertoar.

6.2 Hanterande av utmaningar i relation till språkanvändning

Förskolan

Valet av förskoleinriktning motiverat av behov av språkutveckling

De sex förskollärare jag varit i kontakt med uppgav att de inte haft svårigheter att finna arbete efter den kompletterande utbildningen.[63] Aida valde att tacka ja till en förskola som hade en personalgrupp som till

[63] Enligt ett nyhetsinslag i radions P1 från år 2011 rådde stor brist på utbildade förskollärare. (Se Elektroniska källor i Referenser., Sveriges Radio P1, 2011 och (Skolverket 2013)

övervägande delen var ”svensk”. Hon gjorde bedömningen att detta skulle ge henne bäst möjligheter att utveckla sitt språk. Ava som också ville få tillfällen till språkutveckling och kunskaper om svensk barnkultur, valde däremot en förskola med mer blandad personalsammansättning därför att hon inte ville vara ”ensam om att inte tillhöra svenskarna”.

Ett par av de lärarutbildare som jag intervjuade menade att de upplevde att studerande i ULV-programmet som hade tidigare erfarenheter från arbete i förskola i Sverige var säkrare i sitt sätt att uttrycka sig när de i utbildningen spelade rollspel i simulerade föräldramöten och utvecklingssamtal. Det tyckts som om lärarna genom sina erfarenheter av pedagogisk verksamhet i förskolan, av samarbete med förskolepersonal och kontakter med föräldrar, redan fått en viss förtrogenhet med olika register, repertoarer och regler för interaktion inom skolans olika praktikgemenskaper. Genom tillgången till lediga arbeten och därmed goda möjligheter att bli upptagna som legitima deltagare i förskolans praktikgemenskaper, där vuxna oftast samarbetar kring barngruppen, tycks sålunda förskolans praktikgemenskaper erbjuda möjligheter till utveckling av en språklig repertoar som sedan också kan användas som redskap i andra skolverksamheter.

Alma hade i ursprungslandet behörighet för att undervisa i företagsekonomi som enligt Alma dock var helt annorlunda till sitt innehåll jämfört med i Sverige. Hon ansåg att det skulle bli för mycket för henne att både sätta sig in i ett till stora delar nytt ämnesinnehåll och samtidigt börja undervisa på sitt andraspråk:

> Och jag tänkte (*suckar*) det är lite tufft att jobba på gymnasiet. Jag är inte född här i Sverige. Jag har inte fått svenska med modersmjölken kan man säja /…/ Företagsekonomi är inte detsamma som, om jag var lärare i matematik eller i engelska eller fysik, kemi, då skulle det ha varit lättare för mej. (Al 100707/0:11:36)

I likhet med Mona, som avstått från att undervisa i biologi därför att ämnet var så terminologitungt, ville Alma först ägna sig åt sin fortsatta språkutveckling, innan hon gav sig in i ämnesundervisning som också skulle kräva insatser från hennes sida. Enligt Alma hade företagsekonomi i hennes ursprungsland inte samma innehåll som i Sverige. Därför valde hon förskolan som inriktning i sina studier inom den kompletterande utbildningen.

Ava talade om förskolan som en plats där hon kunde utveckla kunskaper om barnkultur och barnuppfostran. Hon ville lära sig barnsånger, rim och ramsor och svenska traditioner. Det handlade också för Avas del om att få lära känna ”början på barnens utbildning”. Ava ville inte ”stå inför 15-åringar och inte veta vad de gjort eller upplevt” och kanske ”bli försvagad” på grund av sin ”brytning”. Förskolan tycktes erbjuda möjligheter att stärka den språkliga förmågan på vägen till den i både Avas

och Almas ögon språkligt och på andra sätt mer utmanande och krävande verksamheten i de andra skolformerna.

Bland de deltagande lärarna i denna studie var det också förskollärarna som inför kollegorna uttryckte att de hade en ambition att aktivt arbeta med sin språkutveckling. Även om detta innebar att de ibland måste markera gränser mellan språkinlärningsposition och yrkeskompetens, tycktes ändå förskolan uppfattas som en verksamhet där det oftare var möjligt att ibland inta positionen som språkinlärare.

Interaktion med förskolebarn för lärarens språkutveckling

Aida gav exempel på att även interaktionen med barnen på förskolan gav tillfällen till eget arbete med sin språkutveckling. När hon stötte på något nytt ord eller något namn som var svårt att uttala, använde hon dessa så ofta hon kunde för att ”få till det rätt” i samtalen med barnen. Jag kommenterade att hon då tydligen använde många tillfällen i sin arbetsdag för att utveckla sitt språk och Aida svarade:

> Ja det får man ju göra, för jag är ju uppvuxen med ett annat språk /…/ Och jag kan inte tänka att på lördag ska jag sitta och öva grammatik. Man har ju barn och på lördag måste man kanske tvätta. Så man hinner inte. Men här är jag ju åtta timmar om dagen /…/ Ja som nu till exempel ska det komma en ny flicka som heter Tone, Tone (*Aida har svårt att uttala det långa o-ljudet)* och jag får öva så att jag kan säga namnet rätt tills hon kommer. (Ai 101228/0:24:54)

Förskolebarnen fick mediera det uttal och de vardagliga uttryck som Aida ville införliva i sin språkliga repertoar. Denna potentiella resurs finns också vad gäller eleverna i grundskolan och i gymnasieskolan. Men kanske kan det vara mer riskabelt att låta eleverna där få rollen av att vara den mer kapabla parten. Både Aida och flera av de andra förskollärarna hade negativa erfarenheter av interaktion mellan lärare och elever i grundskolan och ville inte i de sammanhangen utsätta sig för det ansiktshot som språkliga avvikelser i vissa laddade situationer kunde innebära.

Grundskolan

Fokus på ämnesspråket i lektionsförberedelserna

Det ämnesspecifika språket är både mål och medel i den pedagogiska verksamheten i skolans undervisning. Flera av de deltagande lärarna framhöll vikten av att behärska det ämnesspecifika registret. Arbetet med lektionsförberedelserna innefattade ofta att lärarna ägnade särskild uppmärksamhet åt de språkliga uttryck som hörde samman med det planerade lektionsinnehållet. TELMA, som undervisade i år 1, berättade att när hon förberedde lektionerna inventerade hon det ordförråd som skulle komma att aktualiseras. Hon använde bland annat tankekartor:

> Till exempel om vi har fakta om något djur /…/ då läser jag på och gör min egen lilla tankekarta innan, så att jag är redo /…/ Jag tror att jag tänker lite extra innan lektionen jämfört med vad svenska lärare gör, just med tanke på att jag är medveten om min dialekt /…/ För att, till exempel, om vi pratar om hösten, då måste jag ju kunna alla träd. Och jag kan kanske inte namnet på alla träd. Eller jag vet hur trädet ser ut, men jag är osäker på vad det heter. Så att jag letar rätt på den kunskapen (TE1 110928/1:04:16)

Som klasslärare skulle hon röra sig över alla skolämnen och vara förtrogen med de ämnesspecifika uttrycken i varje ämne. Utöver detta måste hon vid högläsning av skönlitteratur eller lärobokstexter också vara beredd på att förklara de uttryck som förekom. Vid ett tillfälle när satt jag med på lektionen, läste TELMA en text om troll för eleverna. Hon fick av och till stanna upp i läsningen och förklara uttryck som naturväsen, tjuvaktig och odöpta barn. I år 1 arbetar man också med den tidiga läs- och skrivutvecklingen och för detta ändamål använde TELMA ett digitalt läsutvecklingsprogram i smartboarden i klassrummet. Här exemplifierades stavningen av olika ljudkombinationer med ord som också illustrerades med bilder. TELMA berättade att hon i förväg gick igenom alla ord som skulle förekomma i texter till lektionerna och slog upp betydelsen av ord som var obekanta för henne, som till exempel tjärn och postiljon. Utöver innebörden lade hon också märke till hur orden användes för att också kunna arbeta med att utvidga elevernas repertoar av uttryck:

> Jag brukar gå igenom alla dessa ord först, så att jag vet att jag är helt hundra procent medveten om vad dom betyder. Och då ser jag också efter om där finns nånting som jag kan utveckla lite mer, till exempel sammansatta ord. I ettan gör man inte det. Men det är inte fel att ta in begreppet sammansatta ord, så att det växer in såhär omedvetet, så jag pratar om det redan nu. (TE2 111206/0:03:12)

Även om till exempel sammansatta ord inte ingick i arbetet med barnens språkutveckling i år 1, tyckte TELMA att hon ändå kunde använda den information hon fick ut av att slå upp ord till undervisningen. På så vis gjorde hon sitt eget användande av ordlistor och uppslagsböcker till en resurs, inte bara i sitt eget språkutvecklingsarbete utan också i arbetet med elevernas.

Interaktion med kollegor för lärarens språkutveckling

Mona, som när jag träffade henne, arbetade som modersmålslärare i tre olika kommuner berättade hur hon ofta sökte upp personalrummen för att få kontakt med andra lärare och möjligheter att tala svenska:

> Jag sätter mej i personalrummet. Jag brukar inte gömma mej i ett rum. När jag har tid går jag direkt till personalrummet och sätter mej i gruppen av lärare. Och dom pratar och jag lyssnar. /…/ Man bläddrar i nyheterna, i tidningarna. Dom ligger på bordet i personalrummet och jag börjar prata om de olika nyheterna i tidningen och det är en bra början. Och dom bör-

> jar prata och jag lyssnar och jag säjer: "Jag behöver lyssna på er, för jag har inte så mycket kontakt med svenskar och (*skrattar*) var snälla och prata med mej!". (Mo 110401/0:21:06)

Mona "gömde sig" alltså inte utan sökte sig till dessa "svenskar" och var "trevlig" mot dem. Hon försökte hitta vägar att inleda samtal och tycktes på ett avväpnande sätt tala om att hon behövde få kontakt med svensktalande personer. På en av skolorna hade hon lyckats bli god vän med en lärare i år 4 som hon brukade ta promenader med: "Vi pratar även om våra privata liv tillsammans, det är bra, man får råd från varandra".

Gymnasieskolan

Interaktion med kollegor för lärarens språkutveckling

RAMI sökte upp vaktmästaren på skolan för att få kontakt med en "svensk" och lära sig att tala slang. Ibland kunde han leta i lexikon efter betydelsen av slanguttryck som bast och pallar men hittade för det mesta bara deras standardbetydelser. Han uttryckte det som att han inte "är i livet" med svenskarna och saknade "slangspråket" därför talade han gärna med just vaktmästaren:

> Han pratar svenska, men han pratar slang, jätteslang, och han uttalar språket på ett annorlunda sätt. Jag förstår helt enkelt inte honom. /…/ Jag skäms inte för att tala med honom, tvärtom, jag går till honom och pratar och försöker förstå vad han säjer. En gång när jag träffade honom i köket sa han: "Jaha, har du kommit in i spelet än?" Jag trodde att han menade träna och så jag sa: "Jag har ingen tid att träna." Men han menade inte så, utan han menade: "Har du kommit in i skolan? Har du kommit in i systemet?". (RA1 101125/0:46:16)

RAMIs samtal med vaktmästaren i kafferummet och Monas avväpnande sätt att be kollegorna prata med henne vittnar om att de i samröre med kollegor vågade försätta sig i en språkinlärarposition. Men det är inte självklart huruvida andraspråkstalare i alla lägen kan framhäva sitt behov av språklig stöttning utan att riskera att positioneras som mindre kompetenta också på andra områden. De lärare som Mona mötte i personalrummet eller vaktmästaren som RAMI talade med, tillhörde inte de kollegor som de dagligdags samarbetade med, vilket kunde göra det mindre riskabelt att inta rollen som språkinlärare. Här kan också knytas an till förskollärarna som visserligen inför kollegorna uttryckte att de ville ha stöd i sin språkutveckling, men samtidigt ibland måste markera att detta inte gjorde dem till mindre kompetenta förskollärare.

Ruben arbetade som lärare redan när han följde ULV-programmet och fick då hjälp av en kollega med språklig granskning av sina inlämningsuppgifter. När skolledaren som gick förbi kommenterade att Ruben hade "tur" som fick hjälp av kollegan hade Ruben reagerat negativt:

> Det var en lärare som hjälpte mej med språket och (*ohörbart*) sådär: ”Det är kanske bättre om du skriver så här istället” och vi diskuterade: ”Du kanske ska skriva sådär” och ”Kanske har du rätt” och vi tittade i grammatikböcker och så där. Men den här skolledaren sa: ”Vilken tur att *Förnamn* hjälper dej, annars skulle du inte klara det här!” Jag kunde inte svara nåt annat än: ”Javisst! Vilken tur att det finns folk som hjälper en!” Men jag hade velat fråga henne: ”Skulle du klara dej i ett annat land, i ett främmande land (*ohörbart*), på samma sätt som mej?” Jag hade velat fråga henne: ”Skulle du klara det? Överhuvudtaget två lärarutbildningar?”. (Ru 101105:1:10:10)

Ruben var genom den kompletterande utbildningen i färd med att bygga ut sin tidigare gymnasiebehörighet i matematik och fysik med en yrkeslärarbehörighet. I vårt samtal uttryckte han missnöje över att detta inte alls uppmärksammades av hans skolledning. Istället upplevde han sig diskriminerad, både lönemässigt och i villkoren för sin anställning, i förhållande till de övriga kollegorna där ingen hade sådana kvalifikationer som han hade. Skolledarens yttrande kan i detta perspektiv av Ruben ha uttolkats som att hon tog fasta på hans behov av språklig stöttning istället för att lyfta hans prestation att utvidga sin lärarbehörighet.

Detta kan ha beröringspunkter med ANNAs ovilja att låta kollegorna korrigera hennes texter i den pedagogiska pärmen. Inte heller RAMI, när jag frågade honom, bad att få sin e-postkorrespondens till föräldrarna granskad av sina kollegor. Det tycks med andra ord som om kollegor är potentiellt medierande resurser för lärarnas språkutveckling, men att det ibland kan vara att föredra kollegor som tillhör andra, mer perifera praktikgemenskaper, eller inte alls be om hjälp, för att undvika risken att bli positionerad som mindre kompetent också på andra områden än det språkliga.

Stöttning genom uppmärksammande av lärarens språkanvändning

På den första gymnasieskolan där RAMI arbetade var det en annan lärare än RAMI som fick den fasta anställningen som matematiklärare som utannonserades i slutet på läsåret. Skälet till detta var enligt RAMIs skolledare att hon bedömde att hans språkförmåga inte räckte till:

> Det som är svårt, det var, det fanns ju en språklig brist tycker jag. Han var inte helt rörlig i språket, inte tillräckligt rörlig för att hantera dom här eleverna i alla sammanhang. Så skulle jag säja. Alltså, han var rörlig när det gäller matematik, men han var inte rörlig i, vad ska jag säja, i enskilt samtal. För han uppfattade inte alla nyanser. Och det kunde jag märka när han pratade med mej också. Att han förstod inte alla nyanser och inte alla ord heller. Han hade inte riktigt uppsättningen utav ord för en lärare ens, alltså fackuttryck, riktigt så. Och även i arbetslaget kunde jag känna att han hade, när vi gick igenom klassen, till exempel, och skulle uttrycka sej fritt, så hade han svårt att göra det ibland /…/ Det uppfattade jag inte i intervjun (*anställningsintervjun*), för jag tyckte, han talade väl då, vid intervjutillfället, så att, jag gav honom ett par romaner (*ohörbart*): ”Så läs mycket”. (RAS1 110902/0:24:01

Utöver att uppmana RAMI att läsa skönlitteratur, hade hon också på andra sätt gjort insatser som hon bedömde skulle hjälpa honom med det språkliga:

> Eftersom det fanns en föräldrakritik och en språklig kritik så tyckte jag att vi måste hjälpa honom med det, så att det inte blev att proven var felaktiga, så att dom var godkända. (RAS1 110902/0:41:05)

I samtalet framgick att skolledaren ägnat mycket tid åt att försöka stötta RAMI och hjälpa honom att hitta vägar att hantera undervisningssituationen som i vissa klasser var besvärlig. De hade haft många återkommande samtal under det två terminer han arbetade på skolan. Hon hade gett honom rådet att till exempel inte stå vänd med ryggen mot klassen och skriva på tavlan för länge när det var stökigt. Hon berättade också att hon utöver råd som gällde undervisningen hade påpekat vissa uttalsfel som RAMI gjorde, som till exempel när han inte tydligt skilde mellan uttalet av e-ljudet och i-ljudet.

Både MANDA och RAMI hade erfarenheter av skolledare som i interaktionen uppmärksammat att de var andraspråksanvändare och funnit deras språkförmåga otillräcklig. RAMI blev rekommenderad att läsa romaner och fick också uttalsfel eller sätt att uttrycka sig korrigerade. Han upplevde att detta hade en negativ inverkan på hans förmåga att kommunicera i samtalen när skolledaren bidrog på detta sätt. Han kände sig ”fastspänd” när han försökte uttrycka sig. För MANDA som hade svenska som undervisningsämne, innebar skolledarens åtgärd att sätta in en ”språkassistent” i klassrummet, en mer bestående inverkan på hennes föreställda självförmåga. I de samtal vi senare hade uttryckte MANDA ett par gånger att man måste tala en ”idiomatisk” svenska för att kunna undervisa i svenska som andraspråk ovanför nybörjarnivån.

RAMI sökte och fick tjänst på en annan gymnasieskola påföljande termin. Skolledaren på denna skola uttryckte med emfas i vårt samtal att han tyckte att RAMI språkförmåga var väldigt god. Han jämförde med den andra nyanställda läraren, Rita, som var landsmaninna med RAMI och menade att hennes språkhantering var betydligt sämre. Men medan RAMI nu bara undervisade i klasser som studerade inom det tekniska och det naturvetenskapliga programmet, det vill säga ofta hade undervisning med elever som både var matematikintresserade och studiemotiverade, hade Rita undervisning i samhällsprogrammets klasser, där eleverna i större utsträckning kunde uppleva matematikämnet som svårtillgängligt eller ointressant. Nu var det dessutom Rita som precis hade avslutat en kompletterande utbildning och var nykomling i den svenska gymnasieskolan och som brottades med en besvärlig undervisningssituation där eleverna inte självklart var orienterade mot att lära sig matematik på lektionerna. RAMI däremot hade redan arbetat ett par terminer nu och kände mycket bättre till hur gymnasieskolan fungerade. Han blev den

som kunde ge Rita stöttning och goda råd om arbetet i de samhällsvetenskapliga programklasserna.

MANDAs, RAMIs och Ritas förmåga att kommunicera i besvärliga undervisningssituationer, liksom skolledarnas bedömning av deras förmåga att kommunicera, skulle kunna relateras till frågor om legitimitetens roll för språkets acceptabilitet (Bourdieu, 1984, 1991). Deras sätt att uttrycka sig på svenska språket, deras lingvistiska habitus (a.a.), tilldelades ett negativt värde, både av föräldrarna och av skolledarna på deras tidigare arbetsplatser. RAMI accepterades av både eleverna (och föräldrarna) på den nya skolan och tillskrevs också en bättre språkförmåga än Rita som nu hade mer ifrågasättande elevgrupper. MANDA som också bytte skola, betraktades där som mycket en mycket kompetent talare av svenska.

Det kan också i språkliga termer röra sig om att dessa lärares svårigheter att i vissa situationer röra sig mellan olika situations- och kontextspecifika hybridiserade diskurser på ett sätt som förväntades av dem. Därmed bedömdes de ha bristande allmän språklig förmåga och ytterst kanske också bristande professionell kompetens. Särskilt tydligt är detta vad gäller RAMI som enligt skolledaren klarade anställningsintervjun men som i olika situationer ändå bedömdes inte kunna kommunicera med elever, föräldrar och kollegor på ett adekvat sätt (jfr Sarangi & Roberts, 1999). RAMI hade också vid ett tillfälle sagt att han i samtal med en kritisk förälder inte tyckte att han på svenska klarade av att ”övertyga den som inte vill bli övertygad”.

Elevernas dialoger i språkutvecklingsarbetet

Under observationerna hos RAMI lade jag märke till att han gärna inledde samtal med eleverna om annat än skolarbetet. Han gick runt i klassrummet medan eleverna satt och räknade, hjälpte dem när de fastnade på något tal, lyssnade intresserat på deras samtal och tog ofta själv initiativ till småprat och dialoger. Jag uppfattade hans vänliga och kontaktsökande sätt som ett led i arbetet med att skapa goda relationer till eleverna. Men RAMI menade att det också handlade om att från eleverna lära sig nya ord och uttryck:

> Man lär sej av eleverna och det är ju så för min del, när jag undervisar den här klassen /…/ genom att lyssna på eleverna, hur dom pratar till exempel, vilket språk de använder till varandra. Alltså jag brukar inte stå vid tavlan, eller vid mitt skrivbord, nej jag går runt och kollar och hör vad eleverna säjer. Och det blir ju, det blir ju lite extra ord varje lektion. (RA8-120710/1:09:06)

RAMI lyssnade alltså uppmärksamt på hur eleverna samtalade och memorerade uttryck som de använde. I ett av våra första samtal hade jag frågat honom om hans uttal. Hans förstaspråk ligger på ett stort fonolo-

giskt avstånd från svenskan [64] och jag uppfattade hans uttal som ovanligt idiomatiskt med tanke på detta. Det visade sig att innan RAMI fått uppehållstillstånd och kunde börja på utbildning i svenska för invandrare hade han använt sig av en mp3-spelare på vilken han spelat in radioprogram. Dessa lyssnade han på när gick fram och tillbaka till praktikplatsen som han tillfälligtvis fått. Varje dag när han kom hem slog han i ordboken upp de ord han lagt på minnet. Detta uppmärksamma lyssnande kan ha haft en gynnsam inverkan på hans uttal. RAMI tycktes också använda det aktiva lyssnandet med memorering av viktiga uttryck, som en metod för att bygga ut sitt lexikon. Han berättade att han av detta skäl också lyssnade mycket på radio, till exempel på väg till och från skolan.

Att som RAMI medvetet försöka utvidga sin repertoar av vardagsspråkliga uttryck genom att uppmärksamt lyssna på hur eleverna samtalade, kan användas om en illustration till sambandet mellan individens situerade handlingsförmågor (effectivity sets) och hur potentiellt medierande resurser också kan bli delar av det tillgängliga affordansntäverket (jfr Barab & Roth, 2006). RAMIs förmåga att memorera muntligt tal gjorde elevernas dialoger till en medierande resurs i hans arbete för att utvidga sin språkliga repertoar. Hans handlingspotential, i bemärkelsen att interagera med hjälp av språkliga resurser, ökade på detta sätt.

Fokus på ämnesspråket i lektionsförberedelserna

När RAMI blev tilldelad undervisning i fysik på sin nya gymnasieskola hade han redan undervisat i matematik året innan. I en jämförelse menade RAMI att fysiken var mer språkligt krävande än matematiken därför att fysikämnets terminologi var så omfattade. Matematikämnets terminiologi tog enligt RAMI kortare tid att få grepp om, medan fysikämnet tog mycket mer tid i anspråk i förberedelsearbetet just på grund av alla de termer han måste se till att ha på plats till lektionerna. I detta förberedelsearbete ingick också att försöka förutse frågor som eleverna kunde ställa och förvissa sig om att ha terminologin på plats också i besvarandet av de förväntade frågorna.

I vårt avslutande samtal undrade jag vilka råd han skulle ge till en utländsk lärare som började på skolan direkt efter avslutad kompletterande utbildning. RAMI svarade omedelbart att vad nya utländska lärare framför skulle satsa på var ”språket” och menade då ämnesspråket:

> Alltså det du undervisar, att hålla just den nivån högre än elevens. Det är egentligen det dom (*de utländska lärarna*) behöver. Alltså dom behöver ingen stor språkkompetens när dom pratar med sina kollegor. Dom behöver bara, (*tänker efter*)/…/ utveckla språket. Och det gör dom genom att läsa, som sagt dom ämnen som dom undervisar. Så dom måste läsa kurslitteraturen, bland annat, kolla på filmer, det finns ju massor av fysikfil-

[64] Se Bannert (2004, s. 70).

> mer, lära sig massor av viktiga ord, när det handlar om fysik. Och det är samma sak med matte. (RA8 120710/1:20:06)

RAMI hade i våra tidigare samtal talat om att han av och till kände sig utanför därför att han inte hade tillgång till det vardagsspråk och de referensramar som krävdes för att följa med i de informella samtalen som kollegorna förde i personalrummet. Att RAMI så starkt ändå betonade ämnesterminologin kan ses som ett uttryck för att han som yrkesutövande lärare satte undervisningsuppdraget och ämneskunskaperna i främsta rummet. Att hantera språkliga utbyten för att etablera relationer till kollegorna fick i RAMIs ögon komma i andra hand vad gäller språkutvecklingsarbetet.

Det verkade också som om den riktigt stora utmaningen vad gäller ämnesspråket framför allt var förknippad med den första gången som han skulle hålla i en kurs. Redan andra gången var det lättare och om att ha samma kurs för tredje gången sade han: ”Jag behöver inte anstränga mej och minnas dom, alltså jag har dom redan, jag kan använda dom, jag kan böja dom.” Detta gällde i första hand matematikämnet, medan fysiken tycktes kräva större och långvarigare insatser. Efter två terminers undervisning i fysik tyckte han att han fortfarande måste lägga ner tid på att lära in terminologin:

> Det fattas fortfarande. Man behöver ju lite till när det handlar om ämnet, till exempel alla instrument. Alltså jag kan inte alla, jag kan inte alla instrumentnamn. Så ibland brukar jag sätta mej och läsa och lära vad det står i instruktionsböckerna där i skolan. (RA8 120710/1:09:06)

Läroböcker för språkutveckling och för ämnesdidaktiska jämförelser

Läroböckerna i matematik och fysik erbjöd RAMI viktiga resurser utifrån en språkutvecklingsaspekt eftersom de gav överblick över de relevanta språkliga uttrycken för de innehållsliga momenten i kursen. För RAMI var dock inte läroböckerna resurser enbart i detta hänseende då han också använde dem för att kunna göra didaktiska jämförelser. I ursprungslandet använde man enligt RAMI delvis andra räknesätt och metoder för att lösa vissa matematiska problem.[65] Läroböckerna gav RAMI en möjlighet att förutse och anpassa sig till vad eleverna kunde tänkas vara vana vid när det gällde räkneprocedurer och problemlösningsmodeller. Han kunde på så vis också ta ställning till om han också skulle introducera något innehåll från ursprungslandets matematikundervisning som ”extra kunskaper” så att eleverna fick ”en till på köpet med hem”.

[65] Både Rönnberg och Rönnberg (2001) och Löwing och Kilborn (2008) pekar på den stora variationen i sätten att lösa matematikuppgifter världen över. Författarna menar att lärare som undervisar nyanlända elever bör vara medvetna om detta och att elever därför kan ha lärt sig andra sätt att göra beräkningar och att lösa matematiska problem.

Språkutvecklingsprocessen och stärkt föreställd självförmåga

Utöver läromedel, nämnde flera av de deltagande lärarna facklitteratur, dagstidningar, radio- och TV-program som viktiga för att framför allt utveckla ordförrådet. Det var påfallande att oavsett vistelsetid i Sverige, talade de flesta lärarna om sig själva som individer som fortfarande befann sig i en pågående och stark språkutvecklingsprocess. ANNA utropade ”Waow!” när hon tänkte på hur mycket hennes språk hade utvecklats under hennes fem första år i Sverige och på att hon nu faktiskt arbetade som förskollärare. Asta tyckte först att hon inte alls behärskade vanlig vardaglig kommunikation på förskolan men redan efter tio månader flöt det på och hennes språk utvecklades ”mer och mer”. Efter att tio års boende i Sverige och flera års arbete på förskola sade TELMA: ”Processen är fortfarande igång, jag känner inte att det är färdigutvecklat, så det utvecklas varje dag”. För RAMI, som arbetade i gymnasieskolan där elevernas studier är organiserade i kurser, kunde det från kursomgång till kursomgång märkas att det kom ”färdiga uttryck” och att han inte behövde lägga ner lika mycket arbete på det språkliga momentet i förberedelserna som när han hade en kurs för första gången:

> A: (*skrattar*) Så att du kan tänka och prata samtidigt nu
> RA: Precis, så jag kan tänka och prata samtidigt. I början så var det: ”Hur ska jag uttrycka det här? Är det bäst att uttrycka sej sådär, eller sådär, så att de förstår” Nu vet jag att om jag uttrycker mej på det här sättet så kommer eleven att förstå direkt. Man behöver inte liksom anstränga sej. (RA4 110323/0:32:59)

Att veta att språket räcker till, att eleverna förstår vad man säger, ger en säkerhet och blir en affektiv tillgång, till skillnad från den blockering som en del av lärarna talat om att de upplever i stressande situationer. Att märka en stadig ökning av förrådet av de språkliga uttryck som behövs för att genomföra sitt yrkesuppdrag måste i sig vara stärkande för den föreställda självförmågan. Därför blir bekräftelsen på att ens språkförmåga är fullt tillräcklig om än inte fulländad en viktig erfarenhet (jfr Westbrook & Henriksen, 2011).

Att uppleva känslor av att språket bryter samman, som Tina upplevde när hon arbetade med utåtagerande elever på ett resurscentrum, blir då ett riskmoment för dessa lärare. Frågan är också vad det innebär när till exempel en skolledare, som i MANDAs fall, fäller avgörandet att hennes språk inte räckte till för undervisningen i svenska som andraspråk. Många av lärarna tog i samtalen upp den frustration de som lärare upplevde när de inte alltid uppnådde de språkliga krav som de själva ansåg att situationen krävde. En del av de lärare som jag talade med hade sådana föreställningar om sin språkliga självförmåga att de avstod från att arbeta i grundskolan eller i gymnasieskolan och valde att arbeta som förskollärare eller modersmålslärare.

Den kompletterande utbildningen och stärkt föreställd självförmåga

Studierna inom ULV-programmet beskrivs av lärarutbildarna liksom av de lärarstuderande och de lärare som har fullföljt studierna som mycket krävande. Många studerande har utöver studierna också haft hel- eller deltidsarbete och försörjningsansvar för ett eller flera barn i förskole- eller skolåldern. Att ha fullföljt den kompletterande utbildningen och slutligen erhållit lärarexamen eller behörighetsbevis beskrivs av flera av lärarna som en källa till stärkt självförtroende. Ofta har de uttalat sig i termer av att de om de har klarat av ULV-utbildningen nog också ska kunna ta itu med andra utmaningar i skolan. Utbildningen i sig är en utmaning och att ha fullföljt den, innebär att lärarna fått en stärkt föreställning om sin självförmåga.

Både Bredänge (2003) och Jönsson och Rubinstein Reich (2006) nämner att utländska lärare ofta upptäckte att de har gedigna ämneskunskaper i jämförelse med kollegorna i de svenska skolorna, något som också lärarna i denna studie ofta tog upp. Medvetenheten hos lärarna om att de hade goda kunskaper hade förmodligen stor inverkan på deras föreställda självförmåga. RAMI, Ruben, Roman, Rakel och Mika talade om sig själva som några som visste att de har kvalificerade kunskaper i matematik och fysik. ANNA och Aida hade i jämförelse med sina kollegor erfarenheter av och kunskaper om bland annat pedagogisk dokumentation. MANDA var en av få behöriga lärare i svenska som andraspråk i kommunen där hon nu arbetade och talade utöver sitt förstaspråk även tyska flytande.

Flera av lärarna hade i sina ursprungsländer blivit antagna till lärarutbildningen i konkurrens med andra sökande. De hade där haft en institutionell yrkesidentitet som också medförde att de tilldelades status i det omgivande samhället. Många talade om att det i deras ursprungsländer innebar att besitta ett stort symboliskt, kulturellt kapital att vara lärare. Eftersom de hade blivit bemötta som personer med kunskaper och kompetens hade de också utvecklat en föreställning om sig själva som ämneskunniga och kompetenta; som Alma uttryckte sig inför en ifrågasättande kollega: ”Jag vet vad jag har för kompetenser och vad jag har för erfarenheter från mitt hemland”. När språkförmågan sviktar och mycket känns nytt och främmande kan ämneskunskaper och professionell kompetens bli viktiga resurser i socialisationsprocessen. Den föreställning om självförmåga som lärarna hade utvecklat i sina ursprungsländer var alltså en viktig potentiell resurs vad gäller de utmaningar som de mötte i sin nya skolsituation.

Sammanfattande kommentar

Att flera av lärarna uppgav sitt behov av språkutveckling som skäl till att de valde att komplettera för förskolan, kan uppfattas som att de uppfattade arbete på förskolan som mindre språkligt krävande än på grundskolan eller gymnasieskolan. Men ett annat sätt att se på detta är att de be-

dömde att förskolans verksamhet utgjorde ett tillgängligt affordansnätverk för språkutveckling på ett annat sätt än vad kanske grundskolans och gymnasieskolans verksamheter gjorde. Det finns utifrån lärarnas exempel både från förskolan, grundskolan och gymnasieskolan indikationer på att det kan medföra ansiktshot att aktivt söka stöttning för sin språkutveckling från kollegor. MANDAs och RAMIs erfarenheter från skolledare som bedömde deras språkförmåga som otillräcklig för deras läraruppdrag, innebar upplevelser av att deras förmåga att kommunicera påverkades. För MANDAs del tycktes också de negativa upplevelserna ha inneburit en påverkan på hennes föreställda språkliga självförmåga i relation till att åta sig uppdrag som lärare i svenska som andraspråk.

Att lärarna aktivt och medvetet arbetade med den språkliga dimensionen av sitt pedagogiska uppdrag framkommer tydligt i deras berättelser. Förskollärarna arbetade med sin muntliga uttrycksförmåga och använde sig av både interaktionen med kollegorna och i Aidas fall också med barnen. RAMI lyssnade aktivt på elevernas dialoger för att utöka sitt förråd av vardagliga uttryck. TELMA och RAMI betonade vikten av att behärska ämnesterminologin vilket också hade betydelse för hur de förberedde sina lektioner. TELMA gjorde dessutom sina egna ordbokskonsultationer till inslag i det språkutvecklande arbetet med eleverna.

På flera sätt framstår föreställningarna om självförmåga som en viktig men inte opåverkbar faktor i lärarnas möjligheter att hantera utmaningar: Känslan av att språket räcker till och att det också hela tiden utvecklas, att man fullföljt en krävande kompletterande utbildning och erhållit behörighetsbevis liksom vetskapen om att man har gedigna ämneskunskaper och en positiv yrkesidentitet blir resurser som stärker de individuella förutsättningarna för hanterandet av utmaningar.

7 Sammanfattande diskussion

I detta avslutande kapitel har jag valt att i de tre första avsnitten diskutera mina resultat från tre olika angreppspunkter. Först diskuterar jag resultaten utifrån skolan som ett verksamhetssystem och på vilket sätt detta skapar spänningar i bland annat nyanställda utländska lärares yrkesutövande (7.1). Därefter uppmärksammar jag praktikgemenskapen och hur resonemang om utmaningar liksom hanterandet av utmaningar kan föras i relation till detta begrepp (7.2). Genom det tredje perspektivet fokuserar jag en mer individuell, agentiv aspekt på de resultat som redovisats, dock utan att släppa tanken på att handlande alltid förutsätter ett tillgängligt affordansnätverk inom verksamheten (7.3). I avsnitt 7.4 diskuterar jag implikationerna av mina resultat, både ur ett skolverksamhetsperspektiv, med särskild tonvikt på skolledaransvaret, och ur ett utbildningsperspektiv. Avsnitt 7.5 lyfter några metodologiska reflektioner och förslag på framtida forskning, varefter avsnitt 7.6. innehåller några avslutande reflektioner.

7.1 Verksamhetsövergripande perspektiv

Att lärare som har erfarenhet från skolsystem med en annorlunda arbetsdelning eller andra regel- och normsystem upplever utmaningar i mötet med det nya landets skolsystem är varken oväntat eller förvånande. I detta avseende bekräftar också resultaten i denna studie tidigare svensk och internationell forskning. Elev–lärarrollen, lärarens maktbefogenheter, föräldrarnas ansvar och delaktighet i praktikgemenskapen kring undervisningen återkommer i många studier som områden förenade med utmaningar (Se t.ex. Deters, 2011; Remennick, 2002). Vidare är det inte någon stor överraskning att bytet av kommunikationsspråk, i detta fall från lärarnas förstaspråk till ett andraspråk, innebär en stor utmaning för lärare vars yrkesutövande till stor del baseras på verbal kommunikation. Användningen av verksamhetsteorin har dock möjliggjort en mer dynamisk och kritisk analys av utmaningar som utländska lärare ställs inför. Problem i elev–lärarinteraktionen kan till exempel betraktas i relation till högre abstraktionsnivåer i verksamheten än enbart med utgångspunkt i den individuella lärarens tidigare erfarenheter eller nuvarande förmågor. Exempel som lärarna gett från skolmiljöer där elever agerat provocerande på olika sätt och där lärarkollegor resignerat och talat om skolan

som en ”djungel” indikerar att det kan finnas behov av en kritisk genomgång av de regel- och normsystem som tillämpas i vissa enskilda skolverksamheter. Det faktum att en del utländska lärare ger upp och undviker grundskolan bör alltså inte enbart tolkas mot bakgrund av lärarnas individuella förutsättningar utan också relateras till i vad mån det i de aktuella verksamhetsmiljöerna finns affordansnätverk som gör det möjligt för de enskilda lärarna att hantera utmaningar som rör till exempel elev–lärarinteraktion.

Utländska lärare utgör en grupp som, i likhet med många nyanlända elever med utländsk bakgrund, inte har samma erfarenheter av samhället och skolan som de lärare och elever som är födda och uppvuxna i landet. Behovet av en översyn av såväl regelsystem som arbetsdelning i många skolverksamheter bör ses mot bakgrunden av mångfalden bland såväl lärare som elever. Om elever ”testar” sin nya lärare och till exempel härmar lärarens brytning, kan detta, på samma sätt som föräldrar som omotiverat förknippar lärarens andraspråksanvändning med försämrade skolresultat för deras barn, vara en indikation på diskriminerande förhållningssätt som inte borde accepteras i skolmiljön och måste därför bli föremål för mer övergripande insatser (Deters, 2011; Lippi-Green, 1997).

Man kan i ett arbetsdelningsperspektiv diskutera de enskilda lärarnas ansvar för arbetsmiljön i klassrummet i förhållande till ett mer kollektivt ansvar för hur människor bemöter varandra i skolverksamheten som helhet. När läraren Mona i sin kluvenhet till elevernas ”frihet” konstaterade att de ändå måste ha ”uppfostran” menade hon kanske att ett sådant övergripande normsystem som reglerar hur människor får uppföra sig mot varandra är nödvändigt för att skolan ska kunna vara en plats där många individer ska få utrymme och kunna arbeta och erövra kunskaper på lika villkor. Läraren Max’ erfarenheter av en otillfredsställande undervisningssituation i ett klassrum där regler för elevernas uppförande var uppsatta i skrift på väggen är ett annat exempel på behovet av verksamheter i skolan som på ett övergripande plan har normerande betydelse för vardagsverksamheten i klassrummen.

Även föräldrarnas delaktighet i undervisningsverksamhetens praktikgemenskap berör frågan om arbetsdelningen. Indirekt är de delaktiga i verksamheten genom sina barn som har erfarenheter, förhållningssätt och tankar från sina hemmiljöer. Föräldrahemmet och skolan är på så vis verksamhetssystem som står i förbindelse med varandra. Skollagen föreskriver dessutom att vårdnadshavare ska ha information om barnets/elevens utveckling (SFS 2010:800, kap.3, §4) och ”ges möjlighet till inflytande över utbildningen” (a.a., kap.3, 12§). Skolan ska också ge vårdandshavare möjlighet att i samrådsforum behandla frågor som ”är viktiga för enhetens verksamhet och som kan ha betydelse för barnen, eleverna och vårdnadshavarna”(a.a., kap.3, 13§). Skollagens krav på samverkan med hemmet kring barnens/elevernas lärande och utveckling återkommer i läroplanerna för alla skolformerna (Skolverket, 2010,

2011b, 2011c). Här finns dock ett slags gränsområde där föräldrarnas inflytande på verksamheten i demokratiskt viktiga hänseenden också kan bli problematiskt om det leder till en arbetsdelning där till exempel föräldrars attityder till brytning får företräde framför en professionell bedömning av de utländska lärarnas kompetens. Den kollega som avrådde TELMA från att åta sig uppdraget att vara klasslärare i år 1 uppgavs ha uttryckt sina farhågor med: ”Du anar inte vilka föräldrar vi har här”. Kollegan tycktes förutse att TELMA, bland annat i sin egenskap av andraspråkstalare, skulle bli ifrågasatt av föräldrarna. Här har skolledarna en viktig roll och bör därför använda sina kunskaper, sin auktoritet och sin retoriska förmåga i motiveringen av de rekryteringar man gör.

7.2 Utmaningar och resurser

I analysen har jag kompletterat verksamhetsteorins användning av begreppet praktikgemenskap med Wengers (1998) teoretisering om praktikgemenskap som en arena för förhandlingar om praktiker, kompetens och identitet. Härigenom möjliggjordes ett resonemang om dynamiken mellan de individuella lärarna och de praktikgemenskaper de var delaktiga i utifrån aspekter som berörde positionering, legitimitet och språksocialisation. I mina samtal med lärarna finns flera exempel på att de i sin vardag deltog i förhandlingar om kompetetens och ställning som fullvärdiga medlemmar i lärarnas praktikgemenskap. I detta sammanhang blev begreppet ’positionering’ (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999a,b:) användbart för att beskriva och förklara de situationer i vilka lärarna upplevde att deras identitet som andraspråksanvändare i praktikgemenskapen riskerade att tilldela dem en position som mindre professionella och kompetenta lärare. Lärarna gav också exempel på hur de själva aktivt positionerade sig i vissa sammanhang genom att de ”satte gränser” och vägrade att inta en tillbakahållen position i förhållande till kollegorna. De gjorde med andra ord motstånd mot sådana auktoritativa diskurser som refererats till i annan forskning kring utländska lärare (Beynon et al., 2004; Ilieva, 2010; Pavlenko, 2003; Reid, 2005) eller kring lärarstuderande (Skog, 2014).

Ett annat exempel på positionering för att vinna erkännande och bli uppskattad i praktikgemenskapen är när lärarna uttryckte att de intog ett positivt förhållningssätt (jfr Deters, 2011) och använde sig av humor i interaktionen (jfr Andersson, 2009; Holmes & Stubbe, 2003; Nelson, 2010). Ett par av de lärare som jag besökte hade också arrangerat en fysisk miljö som vittnade om såväl deras konstnärliga kreativitet som deras pedagogiska kunnande, något som också kan adderas till exemplen på hur lärarna aktivt positionerade sig som kompetenta och kunniga utövare av läraryrket. ANNA talade om detta i termer av att hon kompense-

rade sina språkliga begränsningar med att visa att hon hade andra kompetenser.

Valet av praktikgemenskapen som analysenhet utgör på flera sätt svar på den forskningsfråga som ställdes om lärarna som andraspråksanvändare av skolans kommunikationsspråk. Utöver risken att som andraspråksanvändare a priori bli positionerad som mindre yrkeskompetent i praktikgemenskapen, medför lärarnas i vissa situationer begränsade förmåga att använda andraspråket också att deras förmåga att diskursivt positionera sig som professionellt kompetenta påverkas (jfr Ochs, 1993, 2000). I kompetensutvecklingen för personalen på förskolan upplevde till exempel ANNA att innehållet i förskollärarnas kompetensutveckling inte var nytt för henne. Ändå var det först mot slutet av kursen som hon språkligt lyckades manifestera sina kunskaper på ett sätt som erkändes av kursledaren. ANNAs exempel visar också att individens möjligheter att bli erkänd som kompetent är avhängiga av praktikgemenskapens förmåga att känna igen professionell kompetens även när den tar sig uttryck i en diskursiv form som ter sig annorlunda (jfr Sarangi & Roberts, 1999). Boyd och Bredänges studie (2013) visar på tendensen hos såväl elever som lärare att förknippa utländska lärares svårigheter i yrkesutövandet med det faktum att de är andraspråksanvändare snarare än med andra professionella eller verksamhetsanknutna problem. Detta bekräftar de svårigheter som medlemmarna i praktikgemenskapen kan ha att skilja mellan andraspråkskompetens och professionell kompetens. Med hänvisning till van Lier kan det handla om att man underskattar betydelsen av lärarens förmåga att skapa möjligheter till meningsskapande i barnens/elevernas lärandeprocesser och överskattar betydelsen av lärarens förmåga att använda ett korrekt och accepterat språk (jfr van Lier 2000, 2004, 2006; Barab & Roth, 2006).

Praktikgemenskapen som begrepp visar sig också användbart för att diskutera språkanvändning i olika språkliga register. För delaktighet i en praktikgemenskap förutsätts en gemensam repertoar vilket inte bara avser ett gemensamt språk utan framför allt gemensamma sociala praktiker (Wenger, 1998). Flera lärare menade att de genom den kompletterande utbildningen visserligen hade utvecklat förtrogenhet med det akademiska register som karaktäriserar mycket av språkbruket i skolans värld, men att de både i undervisningen och i interaktionen med kollegorna ibland upplevde att de saknade viktiga vardagsaspekter av språk och referensramar. Exemplen med svårigheterna att förmedla medkänsla i samband med en nära kollegas dödsfall och med en kollegas berättelse om sin pågående skilsmässa visar att ”vardagsspråk” ofta förutsätter kunskaper om sociala praktiker och inom språkets pragmatiska dimensioner snarare än till en viss lexiko-grammatik. Den typ av språklig nyansering i förhållande till den sociala situationen som lärarna här menade att de saknade tar lång tid att utveckla på ett andraspråk. ”Även om man hör svenskar, så är man inte i livet med dom, så jag är fortfarande utanför” sade till

exempel RAMI när han reflekterade över sina möjligheter att delta i samtal med kollegorna i personalrummet.

7.3 Individuella förutsättningar, agentivitet och affordansnätverk

Innebörden i ordet ’utmaning’ såsom det definierades i inledningen (s. 2) uttrycker ett agentivt perspektiv på de lärare som står i fokus för studien. En utmaning angavs vara en spänning mellan en intention att handla och sammanhanget av vilket den avsedda handlingen var en del. Barab och Roths (2006) vidareutveckling av affordansbegreppet visade sig i detta sammanhang bli ett värdefullt redskap då hanteringen av utmaningar kan ses som en matchning mellan lärarens individuella förutsättningar eller situerade handlingsförmågor och i vad mån en utvidgning av det för läraren tillgängliga affordansnätverket var möjlig. Kapitel 6 som redovisade olika möjligheter ger exempel på hur lärarna med sina handlingsförmågor och i kombination med det tillgängliga affordansnätverket gjorde det möjligt att agera, övervinna utmaningar eller positionera sig som kompetenta yrkesutövare. Till individers situerade handlingsförmågor kan också räknas förmågan att positionera sig och erövra erkännande i interaktionen med till exempel kollegor, föräldrar och elever. Som exempel kan nämnas när lärarna talade om att sätta gränser, vara kreativa, vara positiva, och använda humor. Här kan man också nämna lärarnas medvetenhet om sina ämneskunskaper, deras föreställda självförmåga grundad i till exempel att de faktiskt klarat av en krävande kompletterande utbildning och fått svensk lärarexamen, deras tidigare erfarenheter av läraryrket samt deras egna insatser för att utveckla den egna språkförmågan. Alla dessa faktorer kan säkerligen räknas till sådana faktorer som i kombination med ett tillgängligt affordansnätverk gjorde att lärarna kunde utföra de handlingar som deras yrkesutövande krävde och också positionera sig som kompetenta lärare.

7.4 Implikationer för skolverksamhet och kompletterande utbildning

De ovanstående avsnittens uppdelning i en verksamhetsaspekt, en praktikgemenskapsaspekt och aspekter i fråga om matchningen mellan individuella förutsättningar och tillgängliga affordansnätverk kan sägas ha vissa implikationer för skolor som strävar efter att inkludera utländska lärare i sin lärarkår likskom också för de verksamheter som erbjuder kompletterande eller förberedande yrkesinriktade språkutbildningar för utländska lärare.

7.4.1 Implikationer för skolverksamheter i allmänhet

Skolledare har ett särskilt ansvar för hur praktikgemenskaperna på skolan tar form och för den arbetsdelning som utvecklas inom praktikgemenskaperna. Det framstår som centralt att utbildning till skolledare innefattar frågor som berör sådan strukturell diskriminering som till exempel tar sig uttryck i lingvicism, inte bara med hänsyn till eleverna utan även till skolans personal. Kunskap om hur föreställningar om ett idealt standardspråk får diskriminerande effekter för dem som inte anses uppnå dessa ideal (Lippi-Green, 1997) borde därför vara ett viktigt inslag i utbildningen för denna målgrupp liksom i olika utbildningsinsatser för lärare.
Alla nyanställda lärare och i synnerhet nyanställda utländska lärare som saknar tidigare förtrogenhet med svensk skola har behov av en stöttande introduktion. Här har skolledaren ett viktigt ansvar i utvecklingen av tillgängliga affordansnätverk som kan göra det möjligt för lärarna att hantera olika utmaningar utan att riskera att positioneras som professionellt mindre kompetenta än andra lärare. Här framstår också kollegahandledning, om det sker under jämställda former, som en viktig insats för skolledare att initiera, inte bara för de nyanställda utländska lärarnas utan också för hela praktikgemenskapens möjligheter att utveckla nya perspektiv och ett horisontellt lärande (Engeström & Sannino, 2010; Engeström, 2001, 2007) visavi de nyanställda lärarna.

Viktigt är dock att skolledare blir varse balansgången mellan att erbjuda resurser och lärarens möjlighet att stärka sin föreställda självförmåga och upprättahålla sin identitet som kompetent lärare (jfr Deters 2011). Försiktighet måste till exempel iakttas när det gäller erbjudanden om språklig stöttning som ju kan innebära ansiktshot (jfr Svennevig, 2009). Därför är det inte självklart att korrigera feluttal, ge goda råd om hur lärare kan utveckla sitt språk eller regelmässigt granska skrivna texter. Lärare som har fullföljt de språkutbildningar som krävs för studier på högskola och som dessutom genomgått en kompletterande utbildning på högskolenivå, torde ha viss kompetens också som språkinlärare. Samtidigt, som framkommer av studien, upplever de ofta en känsla av otillräcklighet eller språklig osäkerhet när de i sitt yrkesutövande inte har samma tillgång till språkets resurser som de hade när de var lärare på sitt förstaspråk (jfr också Bredänge, 2003 och Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, 2006). Erbjudanden om språklig stöttning borde därför också övervägas mot bakgrund av att lärarna i fråga har en föreställd självförmåga som språkanvändare.

Några skolledare i studien tycks aktivt ha efterfrågat och synliggjort de utländska lärarnas erfarenheter och kunskaper från deras tidigare yrkesutövande i ursprungslandet vilket torde ha haft en positiv inverkan på praktikgemenskapernas beredskap att se lärarnas kompetenser bortom deras eventuella språkliga begränsningar. Ett par av lärarna rekryterades därför att de var flerspråkiga och ansågs ha särskilda resurser för att kommunicera såväl med barn som med föräldrar i verksamheten. I andra

fall uttryckte lärarna önskemål om att få göra bruk av sin flerspråkighet i arbetet med att utveckla flerspråkiga elevers ämneskunskaper eftersom de inte ansåg att de hade möjligheter att göra detta i de verksamheter där de då befann sig. Huruvida flerspråkiga lärares särskilda kompetens ska ingå i affordansnätverket för arbetet med flerspråkiga elevers kunskapsutveckling i olika ämnen kan alltså ses som frågor som verksamhetsansvariga mer än lärare individuellt kan besluta om. Här bör det dock poängteras att ett erkännande av lärares flerspråkighet och utländska bakgrund inte bör ske till priset av ett underkännande av deras generella yrkeskompetens som lärare (jfr Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, 2006; Valenta, 2009). Dessa lärare är inte bara flerspråkiga, utan de är både lärare och flerspråkiga.

7.4.2 Implikationer för utbildning

Utifrån samtalen med lärarna, lärarutbildare och skolledare framstår det som om det såväl i skolor som i lärarutbildningar kan finnas föreställningar om att utländska lärare i allmänhet har ett auktoritärt sätt att undervisa som skiljer sig från det ”svenska” sättet som i stället tycks förknippas med ”ansvarskultur” och demokratiska förhållningssätt (jfr liknande iakttagelser hos Bredänge 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2006; Remennick, 2002). Utbildningar för denna målgrupp borde därför innefatta kritiska studier av etablerade diskurser som upphöjer det egna landets verksamheter till ideal och positionerar lärare med brytning eller erfarenheter från andra länders skolsystem som mindre kvalificerade. (jfr Beynon et al., 2004; Ilieva & Waterstone, 2013; Ilieva, 2010; Pavlenko, 2003). Här kan man jämföra med vikten av att motverka den bristdiskurs som ofta uppstår kring flerspråkiga elever i den svenska skolan (Haglund, 2005; Lindberg & Hyltenstam, 2013; Lindberg, 2010).

Utländska lärare med tidigare yrkeserfarenhet från skolsystem där deras institutionella identitet tilldelar dem en tydlig auktoritet och status i förhållande till elever och föräldrar, ställs naturligtvis inför utmaningar i en skola där lärare måste ”förtjäna” sin auktoritet inför eleverna (och också inför föräldrarna). I samtal med skolledare och lärarutbildare har dock frågor kring värdegrunden betonats oftare än i vad mån utländska lärare i kompletterande utbildningar skulle behöva få arbeta mer konkret och tillämpbart få arbeta med det aktiva ledarskapet i klassrummet. Till viktiga ledarskapsförmågor bör man också räkna den socioemotionella kompetens som krävs för att hantera känslomässigt påfrestande situationer i själva klassrumssituationen (jfr Jennings & Greenberg, 2009). En större vikt vid denna typ av förmågor i utbildningarna skulle också kunna gagna lärarna i egenskap av andraspråkstalare då deras förmåga att kommunicera kan sättas på svåra prov i stressande, emotionellt krävande situationer.

Under de år då jag deltagit i nationella konferenser kring kompletterande utbildning för utländska lärare på olika lärosäten har insatser för att stötta de studerandes språkutveckling tagits upp som en angelägen fråga. Givet att kompletterande utbildningar inte bör ta för lång tid i anspråk, bör man fråga sig om språkutvecklande insatser ska vara riktade mot att klara de högskoleförlagda studierna eller mot ett framtida deltagande i skolans praktikgemenskaper och det väntande ansvaret för pedagogisk verksamhet. Av samtal med lärarutbildare och ansvariga för ULV-programmet, har det framgått att vissa studerande, trots godkända språkkunskaper från vuxenutbildningen, är otillräckligt förberedda för studier på högskolenivå. I verksamhetsteoretiska termer skulle man kunna säga att det rör sig om en spänning mellan det resultat som vuxenutbildningen producerar och de språkkunskaper som de studerande behöver som redskap för att klara högskolestudierna.

Detta rör dock troligtvis inte majoriteten av lärarna i den kompletterande utbildningen och de lärare som jag samtalat med hade samtliga på utsatt tid fullföljt studierna inom ramen för programmet. Trots detta var det tydligt att de ”kämpade” och arbetade hårt med sin fortsatta språkutveckling för att förbättra sina insatser i den pedagogisk verksamheten. Utöver undervisningspraktiken fanns också situationer då lärarna upplevde att den pragmatiska språkförmågan i vardagskommunikationen innebar utmaningar. Givet att läraryrket är ett relationsskapande yrke är det förmodligen en god idé att i språkutbildningsinsatser riktade till utländska lärare utforma kommunikationsetnografiskt inriktat kursinnehåll i enlighet med vad Sundberg (2009) beskriver. Det handlar sålunda om utbildning i kommunikation på arbetsplatsen med fokus på deltagares förmåga att iaktta och analysera sociala praktiker ur ett sociolingvistiskt perspektiv. Detta kan gynna utvecklingen av lärares språkliga repertoarer men också deras förmåga att uppmärksamma och förhålla sig till arbetsplatsen som en miljö för sociala praktiker och som en arena för olika slag av positioneringsprocesser (jfr Holmes & Riddiford, 2010; Holmes & Stubbe, 2003; Holmes et al., 2011).

7.5 Metodiska reflektioner och vidare forskning

Induktiv forskningsstrategi och tillträdet till fältet

Mina forskningsfrågor och de analysmetoder jag utvecklade, förändrades och preciserades under studiens gång vilket gjorde att jag i rekryteringen av deltagare hade tämligen allmänna formuleringar om mitt forskningsintresse (se bilaga 3). Med hänsyn till att skolan kan vara en svårtillgänglig forskningsmiljö (Ball, 1990) och att det inte är självklart att ges tillgång till fältets bakre regioner blev observationerna i skolmiljön framför allt ett komplement till intervjuerna, vilket inte hade planerades i inledning-

en. Ursprungsplanen var att använda observationer i skolmiljön tillsammans med inspelningar av viss interaktion och genom bland annat stimulerad hågkomst låta de deltagande lärarna reflektera över teman som utmaningar, kommunikation och hanterande av utmaninar. En reflektion kring induktiv forskningsprocess, där forskningsfrågor och analysmetoder får växa fram under arbetets gång, är dock att denna kan försvåra tillträde till fältet. När de som ska ge tillträde har svårt att uppfatta vad som är i fokus för studien, när forskningsfrågorna inte är helt klara eller om de har svårt att se nyttan av projektet, kan detta ha betydelse för beredvilligheten att släppa in forskare på fältet. I mitt fall gällde det ju inte bara de lärare som jag kontaktade utan också de människor som vistades i de miljöer som jag ville få tillträde till.

Det selekterade urvalet

De frågeställningar som jag hade om utmaningar och hanteringen av dessa kan ha inneburit att vissa av de lärare jag kontaktade för deltagande i studien tackade nej. Därmed fanns naturligtvis en risk att den grupp av lärare som valde att inte delta kan ha haft andra erfarenheter att bidra med. En jämförelse mellan de redogörelser som lärarna i denna studie lämnade beträffande utmaningar och resurser i sitt yrkesutövande och det som framgått i tidigare studier tycks dock bekräfta att det finns vissa generella resonemang som också kan göras utifrån mina resultat som då kan adderas till redan befintliga.

Verksamhetsteorin som analytiskt redskap

Användningen av verksamhetsteorein har möjliggjort en analys där de individuella lärarnas erfarenheter har kunnat belysas från ett verksamhetsorienterat och dialektiskt perspektiv. Härigenom har frågor om utmaningar och möjligheter för de individuella lärarna kunnat göras till frågor om konkreta (och förhoppningsvis åtgärdsbara) strukturer i verksamheterna. Frågor om elevrelationer, föräldrarelationer och även lärarnas brytning har kunnat relateras till element i verksamhetssystemet och inte bara till de enskilda lärarnas förutsättningar. Detta har med andra ord möjliggjort ett kritiskt perspektiv på socialisationsprocessen, det vill säga som en process som inte bara ska betraktas utifrån individens inlemmande i kontexten, utan också om i vad mån också kontexten samspelar med individen i processen.

Skolverksamhet är på många sätt en mycket komplex verksamhet som innefattar ett nätverk av aktörer och andra verksamheter, varför till exempel sådana element som praktikgemenskaper i verksamhetsteorin blir svåra att definiera. Exemplet med föräldrarnas roll i skolan kan anses illustrera detta. För att föräldrarna ska kunna inkluderas i frågor kring arbetsdelning bör de verksamheter i praktikgemenskapen som de i så fall ska vara delaktiga i tydligt identifieras. I studien har jag gjort antaganden om deras roll i skolan, men det är ytterst en empirisk (och inte helt lätt)

fråga att avgöra vilka aktörer som ingår i verksamhetsteorins praktikgemenskaper.

Verksamhetsteorins begrepp är utöver detta i första hand redskap för att förstå verksamheter och mindre för att analysera individers erfarenheter och agentivitet, som snarare ses som förutsättningar för verksamheter. Därför blev Wengers teoriram om praktikgemenskaper och andra konceptualiseringar av hur individer interagerar i sociala sammanhang nödvändiga kompletteringar. En reflektion är att i studier av hur nykommande yrkesutövare har möjligheter att etablera sig i sina professionsverksamhet kanske är mer konstruktivt att kominera verksamhetsteori med teorier som berör positioneringsprocesser, förhandlingar om betydelser och agentivitet. Då kan det individuellt agentiva kombineras med det strukturellt verksamhetsorienterade.

Vidare forskning

Denna studie har i första hand utgått från intervjudata och inte från empiriska studier av de verksamheter som omtalats. Lärarna har till exempel talat om ”vardagsspråk” och ”ämnesspråk” som utmaningar i undervisningen utan att jag i denna studie närmare och mer detaljerat försökt utforska och beskriva de språkliga sammanhang som lärarna talar om. Två möjliga och besläktade forskningsidéer framträder som särskilt aktuella i en uppföljning till detta avhandlingsprojekt.

Studier som observerar, beskriver och analyserar klassrumsinteraktion i olika skolsammanhang liksom den kommunikation som nyanställda, utländska lärare för övrigt kan förväntas bli delaktiga i på sina kommande arbetsplatser skulle utgöra ett viktigt bidrag till kunskapen om vilka språkfärdigheter som andraspråkstalande lärare kan behöva utveckla som förberedelse för en yrkeskarriär i ett nytt land. I detta sammanhang bör man också utifrån ett kritiskt andraspråksperspektiv närmare identifiera och analysera olika sociala praktiker av betydelse i lärares yrkesutövande.

Vidare har denna studie visat på behovet av forskning som fokuserar intersektionaliteten mellan sociala praktiker och språklig kommunikation liksom de underliggande sociala dimensionerna i kommunikationen på arbetsplatsen (Holmes & Riddiford, 2010; Holmes & Stubbe, 2003; Holmes et al., 2011; Roberts & Sarangi, 2003). Den deltagarorienterade kommunikationsetnografiska forskningsmetod som Sundberg (2009) redovisar inom ramen för utländska högutbildade invandrares praktik inom statliga myndigheter skulle med fördel kunna tillämpas i detta sammanhang. ULV-programmet som nu pågått en längre tid erbjuder möjligheter till en aktionsinriktad forskning tillsammans med studerande som i verksamhetsförlagda moment kan ges möjligheter att beskriva den kommunikation de möter i skolmiljöerna i ett socialt, interaktionellt och språkligt perspektiv. Här skulle till exempel observationsscheman baserade på de ”kodord” som presenterades i samband med analysen av in-

tervjumaterialet i denna studie kunna fungera som utgångspunkt för beskrivningar av språklig och annan interaktion i skolans praktikgemenskaper – något som i sin tur kan utgöra viktiga diskussionsunderlag i utbildningen.

7.6 Slutord

När jag nu avslutat ett projekt som baserat på de erfarenheter som gjorts av en grupp utländska lärare som i det nya landet återinträtt i sin yrkeskarriär har jag två reflektioner. Den första är det stora värdet av att intressera sig för utländska yrkesutövare som trots stora utmaningar lyckats etablera sig yrkesmässigt i det nay landet. Deras erfarenheter ger inte bara inblickar i vad det vill säga att vara nykomling och i hur verksamheter bättre skulle kunna stötta nykomlingar i deras fortsatta yrkeskarriär. I egenskap av kompetenta yrkesutövare kan deras reflektioner över det som de möter bidra till verksamhetsutveckling.

Den svenska skolan är till för barns och elevers lärande och för att de ska utveckla de värderingar som är nödvändiga för att leva i och bidra till ett öppet och demokratiskt samhälle. Genom de utländska lärarnas betraktelser över sin yrkesvardag och hur skolan lever upp till sina mål är det möjligt att på ett kritiskt och också konstruktivt sätt diskutera skolverksamhet och de möjligheter och hinder som där finns för den goda måluppfyllelsen som alla eftersträvar. Sådant kan göras i studier av detta slag där man intervjuar en grupp utländska lärare. Men också på den enskilda skola som har ynnesten att i kollegiet ha lärare med erfarenheter och bakgrund från andra skolor och andra skolsystem borde nykomlingarnas erfarenheter, kunskaper och tankar tillmätas stort värde. Det horisontella lärandet som då äger rum har en potential att bidra till utveckling av såväl den pedagogiska verksamheten som till skolan i sin helhet.

Min andra reflektion gäller det sociokulturella perspektivet på lärande som numer introduceras i de flesta lärarutbildningar. Utifrån ett sådant perspektiv en lärare roll att skapa tillfällen där de som ska lära sig får delta i sådant görande att deras förståelse och meningsskapande utvecklas. För att skapa sådana tillfällen måste läraren givetvis kunna kommunicera med inlärarna, men lärandet äger inte rum genom det läraren säger, utan främst genom det görande som inlärarna får delta i. Lärare som talar med brytning kan fortfarande skapa sådana lärtillfällen och också bedöma elevernas lärandeprocesser. Däri ligger deras professionella kompetens. Om en lärare som talar med brytning inte har denna kompetens, delar läraren ett problem med flera andra lärare som talar en helt korrekt och välklingande svenska.

8 Summary

TITLE: *Challenges and possibilities for foreign teachers who reenter the professional sphere in the Swedish school*

Introduction, aim and research questions

In Sweden today, 15 % of the population was born outside of the country, and 23 % of the students in the compulsory school system use a language other than Swedish with their guardians.[66] Multilingual teachers with experiences of migration as well as life and education outside of Sweden are thus a potential resource in the school, although not only for minority students. Diversifying the teacher force is beneficiary for all students (and their guardians as well) as this more accurately reflects the diversity of the Swedish society. In addition to this, they are skilled professional teachers, which is an asset to all school systems.

The overall aim of the present thesis is to contribute to the knowledge about the challenges and resources in the socialization process of immigrated professionals when they continue their professional career in a new country and in new workplace settings. The inquiry of the thesis project was based on the following research questions:

What challenges do foreign[67] teachers encounter in the activities of the school in relation to a) participation in the existing communities of practice in the schools and b) teaching and communicating in their second language (L2)?
Apart from the community of practice and language of communication, what are the other places for challenges that occur in the activities of the schools?
What are the specific resources and possibilities to manage challenges for the foreign teachers?

[66] See Statistics Sweden (SCB) http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Fortsatt-okning-av-utrikes-fodda-i-Sverige/ and the Swedish National Agency for Education http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever, Table 8 A.
[67] 'Foreign' refers to the fact that these teachers have 'foreign teaching qualification' and are categorized by The Swedish National Agency for Education as 'foreign teachers', See http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vagar-till-examen/utlandsk-lararutbildning-1.175009

The notion of "challenge" in this thesis is defined as a tension between the intention of an individual to perform an action and the context in which the intended action would take place.

Research design and data collection

The phenomenon to be understood in this study is comprised primarily of the experiences and perspectives of a group of foreign teachers working within the Swedish school. A qualitative method for data collection was chosen using an inductive research strategy and qualitative interviews as the main tool for data collection (Croker, 2009; Merriam, 1998). The data collection was carried out in four (sometimes overlapping) steps:

I. Interviews with teacher educators and administrators involved in the supplementary teacher training courses for teachers with foreign teaching qualifications (14 interviews, individually or in group).
II. Open interviews with foreign teachers who had completed the supplementary teacher training program[68], received Swedish teaching qualifications and found employment in pre-schools, primary schools and secondary schools (1-5 interviews each with 21 teachers for a total of 41 interviews).
III. Observations at the school work places of five of the teachers interviewed in the earlier phase (4-6 days with each teacher), as well as interviews with 10 school principals and 4 teacher colleagues. Recurrent informal interviews with the observed teachers were also made during these "field studies".
IV. Concluding interviews with four of the observed teachers.

Foreign teachers in Swedish and international research

Bredänge (2003) uses the metaphor "translation" for the socialization process of foreign teachers in the Swedish school system. Through supplementary teacher training and/or work placement periods, the teachers are to "translate" their competence to a competence that can be "read" in a new school context. Sandlund (2010), in a longitudinal study based on 14 deep interviews with seven foreign teachers, analyzed their narratives as "identity performances". Her study reveals how the teachers' struggles to gain legitimacy also had an impact on how they defined and redefined the content of their professional identity. Both studies problematize the role of existing discourses in the Swedish educational system that ide-

[68] To be eligible for a supplementary teacher training program at an institute of higher education, the applicant is required to present a certificate of upper secondary level of Swedish proficiency, which then is the formal level of knowledge of the Swedish language of the teachers who participated in this study.

alize the Swedish school and devalue the experiences and the knowledge of foreign teachers.

In two successive studies by Jönsson and Rubintein Reich, a group of foreign teachers and college graduates were followed up after completing supplementary teacher training courses. In the first study (2004) the focus is on the factors that promote or restrain possibilities to receive employment. Teachers using an "assimilatory strategy" downplaying their own beliefs and adapting to the expected behavior and norms of the local community were likely to receive permanent employment. On the other hand, using a "confrontational strategy" and insisting on one's own beliefs and convictions seemed to put teachers at risk of not being accepted as cooperative and suitable for further employment. The second study (2006) offers a discussion on how, four years later, these teachers construct their professional identity in relation to and often in contrast to what they perceive as a "Swedish school culture".

Countries belonging to the sphere of western societies often receive qualified immigrants from other parts of the world. In many western countries studies can be found on teachers with foreign teaching qualifications and their inclusion (or exclusion) into the educational system. See, for instance, studies from Canada: Beynon, Roumiana, et al., 2004; Chassels, 2010; Cho, 2010; Deters, 2011; Myles, Cheng, & Wang, 2006; and Walsh, Brigham, & Wang, 2011. Studies from Australia include the following: Collins & Reid, 2012; Cruickshank, 2004; Kostogriz & Peeler, 2007; Peeler & Jane, 2005; Reid, 2005; Seah, 2002, Norway: Dewilde, 2013; Ryen, 2009; Valenta, 2009 . Other studies come from contexts such as Israel (Michael, 2006; Remennick, 2002) the USA (Rhone, 2007) and Iceland (Ragnarsdóttir, 2010).

All of these studies, including the Swedish studies mentioned above, together reveal some common issues concerning this group of professionals and their "absorption" (Michael 2006) into the educational system of the receiving country. There are challenges in encountering a different role relationship between teachers and students. The tendency for the local teacher communities to devalue the qualifications and competencies of the foreign teachers are apparent in all countries. Discrimination in the form of linguicism (Skutnabb-Kangas, 1988) or "othering" of this group of teachers is also frequently reported. The study by Deters (2011) on internationally educated teachers in Ontario has had a particular weight for this thesis project as her inquiry relies on sociocultural theory and connects the agentivity of these teachers to, among other things, affordances in the professional context that they encounter.

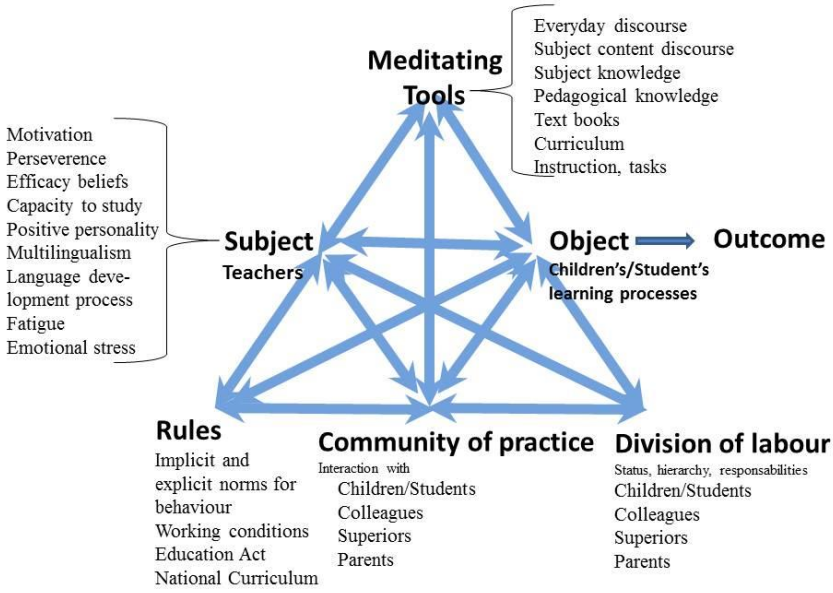
Theoretical framework

Activity theory as developed from sociocultural theory

Conscious acting presupposes a direction or an intention of the mind (Vygotsky, 1978, 1999). Thinking and learning become distributed processes as they rely on mediational resources and are founded in interaction with the surrounding social world (Cole & Engeström, 1993; Cole, 1998; Säljö, 2000; Wertsch, 1998). These ideas of sociocultural theory have been further developed in the activity theory framework, first by Aleksei Leontiev (1978, 1981) and then, in particular, by Engeström (1987, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2010).

Activity theory is about analyzing activity as the coordination of goal-directed actions into a system that transforms the object of the activity to produce an outcome. The individuals taking part in the activity form a community of practice where the interaction is shaped by rules (both implicit and explicit) and the division of labor. The acting agents use mediating tools to perform their actions within the activity. When a specific activity is analyzed, it is generally made from the perspective of one individual, or a group of individuals taking part in the activity. In the analysis this individual or group is seen as the subject.

In this thesis activity theory has been used as a heuristic tool in the process of data analysis. The components of an activity system (see Figure 7 below) were used to categorize the meaning units in the transcribed interviews connected to challenges and possibilities, with respect to which part of an activity system they could be associated to. However, in the coding process there were also sequences that could be associated with the interplay between the individual teachers' resources (effectivity sets) and affordance networks in the context (Barab & Roth 2006). In the analysis Alberto Bandura's socio cognitive conceptualization of the individual as equipped with agentic resources, such as self-efficacy beliefs, was also applied (Bandura, 1977, 1986, 2001).



Figur 7 Activity system (Engeström 1987) with added code words

Social constructionist epistemology

This inquiry also uses a social constructionist approach regarding the social world as well as the knowledge of the world of humans as socially constructed (Gergen, 1985). Identity can be seen as a cluster of personae and is dynamically created in social interaction, through discursive processes, rather than a permanent internal state (Blommaert, 2005; Gee, 1999, 2000; Harré & van Langenhove, 1999b). Two important theoretical constructs for this study include the view of institutions as naturalized patterns for social interaction (Berger & Luckman, 1966) and the framework of Wenger (1998) around communities of practice. These constructs are applicable to the interpretation and analysis of the data concerning a profession based on interaction, relationship building and institutional responsibilities.

Challenges

Challenges in interaction with the community of practice

The present results confirm earlier studies (Swedish as well as international), as the interviewed teachers in this study indicate that they find the student-teacher relationship challenging, as it is different than their previous experiences. Some teachers with teaching qualifications as subject teachers from their countries of origin preferred to apply for teaching qualifications for pre-school in order to avoid what they saw as a school system where students "misuse" their freedom or where teachers

have lost their authority. Interestingly, teacher trainers and school leaders talked in the interviews about the value system of the democratic Swedish school rather than difficulties for these newly employed foreign teacher to manage the classroom and to interact with the provoking and sometimes offensive students. From the perspective of activity theory, the experiences of the teachers indicate not only that they have experiences of different role relations, but also that there could be a tension within the Swedish school system between the value system as expressed in National Curriculum and the Education Act, and by the rules and norms that are applied in the daily life at school. This tension is troublesome not only to newly employed teachers but also to experienced teachers from other countries.

The teachers working in pre-school reported conflicts with colleagues, namely pre-school assistants, questioning the authority of these foreign teachers. This could take the shape, as with the students at school, of linguicism, that is an unmotivated attention towards the teachers' status as L2-speakers of Swedish (Skutnabb-Kangas, 1988). Some teachers also experienced problems with parents questioning that their children were taught by a teacher who spoke accented Swedish. These problems were aggravated if the school principal suggested that the teachers needed language support, rather than convincing the parents that the recruitment of the school had been made on an assessment of the teacher's subject knowledge and teaching qualifications. This indicates a need to discuss whether the legally dictated collaboration between school and parents also has a back draw that can cause problems in the division of labor in the community of practices at school.

Challenges in relation to the language of communication at school

When asked about the greatest challenge in their reentry into a professional career in their new country, the teachers in general answered "the language". To know the vocabulary of the subject specific language and to use the expressions correctly demanded much effort from the teachers in preparing the lessons. They also sometimes experienced shortcomings in using everyday discourse to make the subject content accessible to children and students. Some mentioned that the supplementary teacher training at the university had developed their "academic" language proficiency but that the everyday language remained for them to conquer through participation in the daily life at school.

Everyday language was also mentioned by some teachers in reference to social practices outside of the classroom. For example, how to behave and what to say in the case of an unexpected death of a colleague or in the case of a colleague's news of a pending divorce are both situations that can be demanding if the teacher has not been familiar with the specific sociocultural register that is enacted in the situation.

There is a dynamic interrelation between challenges connected to language use and challenges connected to interaction within the community of practice. When confronted with groups of students who were acting out or who mocked their accented speech, the teachers reported difficulties in communication. Likewise, similar difficulties arose if a teacher's way of expressing was corrected by a colleague in front of parents. Several teachers also experienced that their status as L2 users of Swedish tended to position them as less professional within the community of colleagues at the working place.

Other challenges

In the group of interviewed teachers, five were teachers of mathematics, and they compared teaching methods applied in their Swedish schools with their countries of origin. They regarded the way they were expected to teach in Swedish schools as contrary to their conviction about how to make students develop a deep understanding of mathematics. Only one of the teachers experienced the possibility for a dialogue with his colleagues about different perspectives on teaching mathematics.

Possibilities

Even though there were challenges for the interviewed teachers, there were also possibilities and resources available for them to manage challenges and to position themselves as competent and professional teachers. The majority were permanently employed and had an acknowledged position as competent and knowledgeable teachers. Early in the study, some had, severe difficulties with managing the class room, with critical parents or with school principals who were not encouraging. These challenges were mainly resolved through the teachers leaving their employment to find more favorable working circumstances at another school with more appreciative students or parents. Other ways to solve difficulties with classroom management included abandoning aspirations to work in lower secondary school, as some of the pre-school teachers had done.

When it came to solving tensions between pre-school teachers and assistants some teachers gave evidence of self positioning(van Langenhove & Harré, 1999b). They talked about "setting limits" and resisting the positions of less qualified or less knowledgeable. In the interviews they explained that they insisted being listened to in spite of their accented Swedish.

Two teachers also indicated that they had adopted a strategy in the first conversation with the parents to anticipate being mistrusted. They explicitly pointed to the fact that they were aware they were not native speakers of Swedish. In addressing the parents, they requested that they (the parents) should signal needs for clarification and that the most important issue of the conversation was the wellbeing of their children and

nothing else. These teachers seemed to deliberately steer the attention of the parents away from their accented speech and instead make them focus on their professional knowledge.

The energy some of the teachers put into creating an artistic and pedagogical environment was apparent in the school visits with the five teachers. One of the teachers commented on this, saying that she "compensated" for her language limitations through relying on her other competencies. In general, when visiting the schools the teachers seemed to also show a good-natured, humoristic and positive attitude, both towards students and colleagues.

An important resource for these teachers was their own individual agency and self-efficacy beliefs. The supplementary teacher training was a demanding program (comprised of 2-3 terms of study) and several teachers commented that having accomplished this to receive a Swedish teaching qualification prepared them to meet other challenges (see also Bandura 2001). The subject teachers talked about their deep content knowledge as an important asset as the students noticed it and recognized them as legitimate teachers. Some teachers also estimated that their qualifications in this respect could be at a higher level than their Swedish colleagues' qualifications.

School principals seemed to play a crucial role for the teachers' possibilities to be acknowledged the status as resourceful collaborators. When the multilingualism of the teachers, their experiences of teaching methods from their former countries, or their specific knowledge about learning disabilities were noticed and made use of by the school principals, these teachers felt that their position in front of their colleagues was strengthened. Decisions on assigning a colleague to be a mentor for a newly employed teacher or to place a supporting assistant in the classroom to help out the teacher when students caused problems are ways in which principals could affect the affordance network of the teachers. However, depending on the effectivity sets of the individual teacher, support in the classroom may instead diminish the self-efficacy beliefs of the teachers and lead to a reduced action potential.

Even though the teachers were frustrated about their experienced language limitations they also expressed that they felt they were in the middle of a strong process of language development. They invested energy and time in preparing the lessons so that their mastery of the important subject specific vocabulary increased. Text books became important sources for their language development. The teachers also reported that in their free-time they read non-fiction literature, listened to radio, read newspapers and were also attentive of language use in interaction with colleagues and students in order to promote their language proficiency.

Concluding remarks

To interpret the success or failure of foreign teachers to re-enter the professional career as a matter of the assets or the qualities of the individual is a simplification of the issues. The question is rather one of a negotiation within a community of practice, where also the members of the community are to learn to recognize competencies beyond language proficiency. Of course language proficiency is a prerequisite for communicating in the demanding situations that are the pedagogic activities within a classroom setting. However, above a threshold level, it is relevant to discuss whether or not non-accented Swedish is the most important semiotic resource of a skilled teacher. On a rhethorical level, one can question if it is equally evident that this is the most important resource of a native speaking teacher as well.

Another important conclusion is that even though the school is a complex network of activities that are interconnected in manifold ways, there are reasons to discuss whether foreign teachers' stories about problems in the Swedish school can be of interest for a critical analysis of the school as such. That students are offensive and mock a new teacher can be seen as signs of existing value systems that are not compatible with those expressed in the National curriculum or the Education Act. In fact this goes even further if parents also show reluctance to the idea of having foreign teachers responsible for their children's education. The diversity within the staff of schools and other workplaces that is a set goal for recruitment of professionals will not become a resource until there is a preparedness for the schools to make critical analyses of applied rules and division of labor in the daily everyday life.

9 Referenser

Abrahamsson, N. (2013). Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 85–120). Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2012). Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andrapråkskontext. I *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (ss. 153–246). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 221–257). Lund: Studentlitteratur.

Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica*, 22, 35–54.

Amin, N. (1997). Race and the identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31(3), 580–583.

Amin, N. (2000). *Negotiating nativism: Minority immigrant women ESL teachers and the native speaker construct*. Dissertation. OISE. University of Toronto.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. London: Verso.

Andersson, H. (2009). *Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus*. Doktorsavhandling. Skrifter utgivna av institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet 77. Uppsala Universitet

Andersson, I., & Andersson, S. (2004). Mikropolitiska perspektiv på nyutbildade lärares reflektioner. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(3), 166–188.

Andersson, R. (1997). Svenskglesa bostadsområden. *Invandrare & Minoriteter*, (2), 19–24.

Appadurai, A. (1988). Putting hierarchy in its place. *Cultural Anthropology*, 3(1), 36–49.

Arnberg, L. (2004). *Så blir barn tvåspråkiga: Vägledning och råd under förskoleåldern. Stockholm*: Wahlström & Widstrand.

Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (ss. 247–367). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bailey, A. L. (2007). Introduction: Teaching and assessing students learning English at school. I A.L. Bailey (red.), *The language demands of school. Putting academic English to the test* (ss. 1–26). New Haven/London: Yale University press.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin / London: The University of Texas Press.

Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft-data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157–171.

Ballard, L. (2013). Student attitudes toward accentedness of native and nonnative speaking English teachers. *MSU Working Papers in SLS*, 4, 47–73.
Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 1–26.
Bannert, R. (2004). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
Barab, S. A., & Roth, W. M. (2006). Curiculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.
Bennet, C., & Löwing, M. (2014). Gymnasister har svårt att klara matematik för mellanstadiet. *Dagens Nyheter* (2014-04-10)
Berger, P. L., & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Press.
Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discource. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.
Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Estetisk-filosofiska fakulteten. Karlstads universitet.
Beynon, J., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(4), 429–444.
Bijvoet, E., & Fraurud, K. (2006). "Svenska med något utländskt." *Språkvård*, 3, 4–10.
Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bloome, D., & Green, J. (2005). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (ss. 181–202). New York: Macmillan Publishers.
Bourdieu, P. (1977a). Cultural reproduction and social reproduction. I J. Karabel & A. Halsey (red.), *Power and ideology in education* (ss. 487–511). New York: Oxford University Press.
Bourdieu, P. (1977b). *Outline of a Theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Bourdieu, P. (1984). Det språkliga utbytets ekonomi. I D. Broady & U. P. Lundgren (red.), *Skeptron 1. Vad det vill säga att tala* (ss. 24–35). Järfälla: Symposion Bokförlag.
Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, P. (1993). Comprendre. I P. Bourdieu, *La misère du monde (ss. 903-925)*. Paris: Seuil.
Boyd, S. (2003). Foreign-born teachers in the multilingual classroom in Sweden: The role of attitudes to foreign accent. *International Journal of Bilingual Education and Biilingualism*, 6(3-4), 283–295.
Boyd, S., & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning - exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 437–480). Lund: Studentlitteratur.
Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth*. London / New York: Routledge.

Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 190.Göteborgs universitet.

Bredänge, G., & Cornelius, Å. (2012). *ULV-projektet 2007-2010. Utfall, konsekvenser och reflektioner*. Avdelningen för externa kontakter. Stockholms universitet.

Bryman, A. (2004). Member validation and check. I M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing Liao, (red.) *Encylopedia of social science research methods*. Sage Publications.

Butler Goto, Y. (2007). How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41(4), 731–755.

Cameron, R., & Williams, J. (1997). Senténce to ten cents: A case study of relevance and communicative success in nonnative-native speaker interactions in a medical setting. *Applied Linguistics*, 18(4), 415–445.

Canagarajah, S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. I S. Canagarajah (red.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (ss. 3–24). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Canagarajah, S. (2012). Teacher development in a global profession: An autoethnography. *TESOL Quarterly*, 46(2), 258–279.

Candlin, S. (2003). Issues arising when the professional workplace is the site of applied linguistic research. *Applied Linguistics*, 24(3), 386–394.

Carlgren, I. (1998). Vad händer med läraryrket idag? I L. Svedberg & M. Zaar (red.), *Boken om pedagogerna (ss. 231-260)*. Stockholm: Liber AB.

Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Carlson, M. (2003). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Doktorsavhandling. Lund: Studentliteratur.

Carney, T. F. (1990). *Collaborative inquiry methodology*. Ontario, CA: University of Windsor, Division for Instructional Development.

Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (ss. 675–694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chassels, C. (2010). Participation of internationally-educated professionals in an initial teacher education bachelor of education degree program: Challenges and supports. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100), 1–39. Hämtad från http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/chassels-iet.pdf, [141217]

Cho, C. (2010). "Qualifying" as teacher: Immigrant teacher candidates' counterstories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100). Hämtad från https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/cho-eit.pdf, [141217]

Cole, M. (1998). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge/London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. I S. Gavriel (red.), *Distributed cognitions. Pyhchological and educational considerations* (ss. 1–46). Cambridge/New York, Melbourne: Cambridge University press.

Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617–641.

Collins, J., & Reid, C. (2012). Immigrant teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2), 38–61.

Croker, J. A. (2009). An introduction to qualitative research. I J. Heigham & R. A. Croker (red.), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction* (ss. 3–24). Basingstoke/New York.

Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125–138.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121–129.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I California State Department of Education (red.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I Street, B. & N.H: Hornberger (red) *Encyclopedia of language and education, 2nd edition Volume 2: Literacy* (ss. 71–83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Dalberg, T. (2013). *Engelskans utbredning i den svenska högskolan. En kartläggning av engelskspråkiga benämningar av program och kurser i svensk högre utbildning 1993-2009*. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Uppsala universitet.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.

De Fina, A. (2011). Researcher and informant roles in narrative interactions: Conctructions of belonging and foreign-ness. *Language and Society*, 40(1), 27–38.

De Fina, A., & Perrino, S. (2011). Introduction: Interviews vs "natural" contexts: A false dilemma. *Language and Society*, 40(1), 1–11.

Deters, P. (2011). *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*. London/New York: Continuum International Publishing Group.

Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Doktorsavhandling. Faculty of Educational Sciences. University of Oslo.

Diniz de Figueiredo, E. H. (2011). Nonnative English-speaking teachers in the United States: issues of identity. *Language and Education*, 1–14.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. I Drew, P. & Heritage, J. (red.) *Talk at work. Interaction in institutional settings* (ss. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

Edling, A. (2006). Abstraction and authority in textbooks : The textual paths towards specialized language. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica 2. Uppsala universitet.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

Engeström, Y. (2007a). From community of practice to mycorrhizae. I J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (red.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Engeström, Y. (2007b). Putting activity theory to work: The change laboratory as an application of double stimulation. I H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (red.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2010). Activity theory and learning at work. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (red.), *The Sage handbook of workplace learning* (ss. 86–105). Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Engeström, Y., Engeström, R., & Kerosuo, H. (2003). The discursive construktion of collaborative care. *Applied Linguistics*, 24(3), 286–315.

Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. Activity theory: A well-kept secret. I Y. Engeström, R. Miettinen., & R.-L. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory* (ss. 1–16). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. J*ournal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–299.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.

Fransson, G., & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.

Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionality*. Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik. Uppsala universitet.

Fridlund, M. (2008). *"Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet": en uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan*. IPD-rapport 2008:11. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

Gass, S., & Varonis, E. M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 65–89.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. 3rd ed. New York / London: Routledge..

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* Berkley: University of California Press.

Goffman, E. (1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. New York, Garden City: Anchor Books Doubleday & Company, Inc.

Golden, A. (2005). Minoritetselever og ordforrådet i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen - att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 7. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.

Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete. Malmö högskola.
Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescnts in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Doktorsavhandling. Dissertations in Bilingualism 12. Stockholms universitet.
Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsssamhället - en osäkerhet*. Lund: Studentlitteratur.
Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandiavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403–424.
Harré, R., & van Langenhove, L. (1999a). Introducing positioning theory. I R. Harré & L. van Langenhove (red.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 14-31). Oxford/Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
Harré, R., & van Langenhove, L. (1999b). The dynamics of social episodes. I Harré & L. van Langenhove (red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 1–13). Oxford/Massachusetts.
Heigham, J., & Sakui, K. (2009). Ethnography. I J. Heigham & R.A. Croker (red.), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction* (ss. 91–111). Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
Hincks, R. (2010). Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 29(1), 4–18.
Holmes, J., Joe, A., Marra, M., Newton, J., Riddiford, N., & Vine, B. (2011). Applying linguistic research to real world problems: The social meaning of talk in workplace interaction. I C. N. Candlin & S. Sarangi (red.), *Handbook of communication in organisations and professions*. (ss. 533–549). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
Holmes, J., & Riddiford, N. (2010). Professional and personal identity at work: achieving a synthesis through intercultual workplace talk. *Journal of Intercultural Communication*, (22).
Holmes, J., & Stubbe, M. (2003). *Power and politeness in the workplace. A sociolinguistic analysis of talk at work*. Edinburgh/London: Pearson Education Limited.
Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications Inc.
Hållsten, S. (2008). *Ingenjörer skriver. Verksamheter och texter i arbete och utbildning*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet, Stockholm.
Iedema, R., & Scheeres, H. (2003). From doing work to talking work: Renegotiating knowing, doing and talking. *Applied Linguistics*, 24(3), 316–337.
Ilieva, R. (2010). Non-native English-speaking teachers' negotiations of program discourses in their construction of professional identitities within a TESOL program. *The Canadian Modern Language Review*, 66(3), 343–369.
Ilieva, R., & Waterstone, B. (2013). Curriculum discourses within a TESOL program for international students: Affording possibilities for academic and professional identities. *Transnational Curriculum Inquiry*, 10(1), 16–37.
Jansson, G., Karlsson, A.-M., & Nikolaidou, Z. (2014). *Skrift- och samtalspraktiker i äldreomsorgen*. Rapport från projektet "Omsorg som språkarbete. Hinder och möjligheter med svenska som andraspråk i den nya arbetsordningen." Rapporter/Stiftelsen Stockholms Läns Äldrecentrum 2014:3. Sockholm: Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Ecucational Research*, 79(1), 491–525.

Jönsson, A., & Rubinstein Reich, L. (2004). *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. IFAU rapport 2004:18. IFAU - Institutet för arbetsmarkandspolitisk utvärdering.

Jönsson, A., & Rubinstein Reich, L. (2006). En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärares möte med den svenska skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 81–93.

Kaptelinin, V. (2005). *The object of activity: Making sense of the sense-maker*. Mind,. Culture and Activity, 12(1), 4–18.

Kaptelinin, V. (2013). Affordances. I M. Soegaard & R. Friis Dam (red.), *The encyclopedia of Human-Computer-Interaction*, 2nd Ed. Aarhus: The Interaction Design Foundation. Hämtad från: https://www.interaction-design.org/encyclopedia/affordances_and_design.htm, [140831]

Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2012). Affordances in HCI: toward a mediated actionperspective. I *CHI'12 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (ss. 967–996). New York: ACM. Hämtad från: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2207676, [140831]

Klaassen, R. (2001). *The international university curriculum. Challenges in English-medium engineering education*. Doktorsavhandling. Techische Universitetit Delft.

Koester, A. (2006). *Investigating workplace discourse*. New York: Routledge.

Kostogriz, A., & Peeler, E. (2007). Professional identity and pedagogical space: Negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching Education*, 18(2), 107–122.

Kramsch, C. (1997). The privilege of the non-native speaker. *PMLA*, 112(3), 359–369.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluative reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (60), 44–51.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Reserach & Method in Education*, 32(1), 25–38.

Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (ss. 3–34). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall. Hämtad från: http:Marxists.%250Aanu.edu.au/archive/leontev/works/1978, [140626]

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moskva: Progress.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborgs universitet. Avhandling.

Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. Avhandling. Stockholms universitet.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. I A. Bryman & R. G. Burgess (red.), *Qualitative research* (ss. 397–444). London: Sage.

Lindberg, I. (2004). Andraspråksresan. Stockholm: Folkuniversitetet.

Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (red.), *Symposium 200*6 (ss. 83–107). Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk / HLS förlag.
Lindberg, I. (2010). Fostering multilingualism in Swedish schools - intentions and realities. I R. Källström & I. Lindberg (red.), *Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. (ss. 149-171) Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. Göteborg: Göteborgs universitet.
Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk* (ss. 28–51).
Lindqvist, M. (2010). Kulturbegreppet och diskursanalysen. Tankar om kulturbegreppets möjliga position i diskursteorin. *Kulturella Perspektiv*, 19(3), 30–42.
Lindwall, M. (2011). *Självkänsla. Bortom populärpsypkologi och enkla sanningar*. Lund: Studentlitteratur.
Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual tehories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
Linell, P. (2010). Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. I M. Tanskanen, S-K., Helasvuo, M-L., Johansson, M., Raitaniemi (red.), *Discourse in interaction* (ss. 33–59). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Linell, P. (2011). *Samtalskulturer*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
Linikko, J. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln" Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination, in the United States*. New York: Routledge.
Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella - En paradox*? Doktorsavhandling. ITUF: Linköpingsuniversitet/IMER: Malmö högskola.
Loewenberg Ball, D. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449–466.
Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
Luk, J. (2001). Exploring the socio cultural implications of the Native English-speaker Teacher Scheme in Hong Kong through the eyes of the students. *Asian Pacific Journal of Language in Education*, 4(2), 19–50.
Lund, K., & Bertelsen, E. (2008)At mestre ett uddannelsefagligt fremmed/ andetsprog - en forudsætning på en videregående uddannelse. Sprogforum, 44.
Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning: språklekar i förskoleklass. Stockholm*: Natur & Kultur.
Lundberg, I., & Sterner, G. (2011). *Före Bornholmsmodellen - språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
Löwing, M., & Kilborn, W. (2008). *Språk, kultur och matematikundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
Markus, H. R., & Hamedami, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. I K. Shinobu & D. Cohen (red.), *Handbook of cultural psychology* (ss. 3–39). New York: Guilford Press.

Marx, K. (2003). Teser om Feuerbach. I *Karl Marx. Texter i urval* (ss. 116–121). Stockholm: Ordfront.
McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers' within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125–138.
Medgyes, P. (1992). Native or nonnative: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340–349.
Medgyes, P. (2003). *The non-native teacher*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. 2nd edition*. San Fransisco, CAL: Jossey-Bass Publishers.
Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164–178.
Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. Second edition*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, Inc.
Modan, G., & Shuman, A. (2011). Positioning the interviewer: Strategic uses of embedded orientation in interview narratives. *Language and Society*, 40(1), 13–25.
Moos, L. (2008). Relationsprofessioner - hvem er de? I L. Moos, J. Krejsler, & P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner - lærere, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemledere*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, (22), 233–245.
Nardi, B. (1996). Activity theory and human-computer interaction. I B.A. Nardi, (red.), *Context and consciousness. Activity theory and human-computer interaction* (ss. 7–16). Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press.
Nelson, M. (2010). *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag.* Doktorsavhandling. Skrifter utgivna av institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet 82. Uppsala Universitet
Nias, J. (1986). *Teacher socialisation: The individual in the system*. Geelong: Deakin University.
Nikolaidou, Z., & Karlsson, A.-M. (2012a). Aktivitetsteori och textanalys. Exempel fran äldrevården. I A-M. Karlsson, M. Landqvist, & H. S. Rehnberg (red.), *Med språket som arbetsredskap. Sju studier av kommunikation i vården* (ss. 35–48). Huddinge: Södertörns högskola.
Nikolaidou, Z., & Karlsson, A.-M. (2012b). Construction of caring identities in the new work order. I C. Bazerman (red.), *International advances in writing research: Cultures, places, measures*. (ss. 507–519). WAC Clearinghouse. Hämtad från: http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter28.pdf [140911]
Norén, E. (2010). *Flerspråkiga matematikklassrum. Diskurser i grundskolans matematikundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar : kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409–429.
Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola.

Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287–306.
Ochs, E. (2000). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 230–233.
Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare*. Doktorsavhandling. HLS Förlag, Stockholm.
Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in *TESOL. Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 251–68.
Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (ss. 155–178). Oxford: Oxford University Press.
Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. I G. Salomon (red), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (ss. 47–87). Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336.
Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Avhandling. Göteborgs universitet.
Proposition 2013/14:1. *Budgetpropositionen för 2014.* Utgiftsområde 16. Utbildning och universitetsforskning. Regeringskansliet.
Ragnarsdóttir, H. (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100), Hämtad från: https://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/ragnarsdottir-iet.pdf,[141217]
Reid, C. (2005). Global teachers with globite cases. *Australian Journal of Education*, 49(3), 251–263.
Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99–121.
Rhone, A. (2007). Carribean-immigrant educators: more than an ocean of difference. *Childhood Education*, 84(1), 44–47.
Richards, K. (2009). Interviews. I J. Heigham & R. A. Croker (red.), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction* (ss. 182–199). Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
Roberts, C., & Sarangi, S. (2003). Uptake of discourse research in interprofessional settings: Reporting from medical consultancy. *Applied Linguistics*, 24(3), 338–359.
Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 38. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 7. Örebro Universitet.
Roth, W.-M. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 14(1-2), 40–63.
Roth, W.-M., & Lee, Y.-L. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2f), 108–232.
Roth, W.-M., Tobin, K., Elmesky, R., Carambo, C., McKnight, Y.-M., & Beers, J. (2004). Re/Making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 48–69.

Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, (33), 511–531.

Rubin, D. L., & Smith, K. A. (1990). Effects of accent, ethnicity, and lecture topic on undergraduates' perceptions of nonnative English-speaking teching assistants. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 337–353.

Russell, D. R., & Yañez, A. (2003). 'Big picture people rarely become historians': Genre systems and the contradictions of general education. I C. Bazerman & D.R. Russell, (red.), *Writing selves/Writing societies. Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Hämtad från: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/, [141217]

Ryen, E. (2009). Tospråklige laerere: Hvilken rolle har de i praksis? I O. K. Kjørven, B-K. Ringen, & A. Gagné (red.), *Teacher diversity in diverse schools - Challenges and opportunities for teacher education* (ss. 117–129). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Rönnberg, I., & Rönnberg, L. (2001). *Minoritetselever och matematikundervisning - en litteraturöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Doktorsavhandling. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.

Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Sarangi, S. (1994). Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics*, 4(3), 409–429.

Sarangi, S., & Candlin, C. N. (2011). Professional and organisational practice: A discourse/communication perspective. I C. N. Candlin & S. Sarangi (red.), *Handbook of communication in organisations and professions* (ss. 3–57). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Sarangi, S., & Roberts, C. (1999). Introduction: Discursive hybridity in medical work. I S. Sarangi & C. Roberts, (red.) *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings* (ss. 61–74). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Schleppergrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah/N.J.: Erlbaum.

Schultz Jørgensen, P. (2006). Den relationsorienterade lærer. I T. Richie (red.), *Relationer i skolen: Perspektiver på liv och læring* (ss. 7–22). Værløse: Billesø & Baltzer.

Seah, W. (2002). The perception of, and interaction with, value differences by immigrant teachers of mathematics in two Australian secondary classrooms. *Journal of Intercultural Studies*, 23(2), 189–210.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm. Riksdagen.

SFS 2011:185. *Skolförordningen*.

Sjögren, A. (1996). Språket, nykomlingens nycket till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I A. Sjögren, A. Runfors, & I. Ramberg (red.), *En "bra" svenska.. Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Skog, K. (2014). *Power, positionings and mathematics - discursive practices in mathematics teacher education*. Doktorsavhandling. Institutionen för matematikens och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i matematik i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:13. Stockholm: Skolinspektionen.
Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket
Skolverket. (2011). *Kursplan i svenska som andraspråk grundskolan*. Hämtad från: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska-som-andrasprak, [131011]
Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2012a). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket
Skolverket. (2012) *Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2013). *Mer om ... Trygghet och studiero. Juridisk vägledning*. Hämtad från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.148960!/Menu/article/attachment-/trygghet2013-01-23.pdf, [140701]
Skolverket/Europarådet. 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket
Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. I J. Cummins & T. Skutnabb-Kangas (red.), *Minority education: From shame to struggle* (ss. 9–44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Hämtad från: http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676, [131201]
SOU 2005:56. *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige*. Hämtad från: http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/46188, [141103]
Stenlås, N. (2011). *En kår i kläm - Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Expertgruppen för Studier i Offentlig ekonomi. Regeringskansliet. Hämtad från: http://eso.expertgrupp.se/rapporter/20096-en-kar-i-klam-lararyrket-mellan-professionella-ideal-och-statliga-reformerideologier/, [130810]
Sundberg, G. (2009). Praktikanten som kommunikationsetnograf: insocialisering i myndigheters textkulturer. I C. Nyström Höög (red.), *TeFa (Text- och Fackspråksforskning) Nr 47. Medborgare och myndigheter* (ss. 85–99). Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.
Svennevig, J. (2009). Forståelse og sociale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand. Nordisk Tidskrift För Andrespråksforskning*, 4(2), 35–64.
Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Norstedts akademiska förlag.
Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31, 577–580.
Taylor, J. (2011). Communication is not neutral: "Worldview" and the science of organizational communication. I C. N. Candlin & S. Sarangi (red.), *Handbook of communication in organisations and professions* (ss. 103–118). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
Thøgersen, J., & Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30(3), 209–221.

Tusting, K. (2005). Language and power in communities of practice. I D. Barton & K. Tusting, (red.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (ss. 36–54). New York: Cambridge University Press.
Törnquist, A. (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara. En studie om enhetschefers och vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer.* Doktorsavhandling. HLS förlag, Stockholm.
Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29–49.
Valenta, M. (2009). Studenternas erfaringer med faglaererutdanning for tospråklige. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen, & A. Gagné (red.), *Teacher diversity in diverse schools - Challenges and opportunities for teacher education* (ss. 145–161). Oslo: Oplandske Bokforlag.
Walsh, S., Brigham, S., & Wang, Y. (2011). Internationally educated female teachers in the neoliberal context: Their labour market and teacher certification experiences in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 27, 657–665.
Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (ss. 245–260). Oxford/New York: Oxford University press.
Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective.* Boston/Dordrecht/New York/ London: Kluwer Academic Publishers.
Van Lier, L. (2006). What access? What system? *Journal of Applied Linguistics*, 3(3), 329–338.
Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wedin, A. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken.* Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 2. Linköpings universitet.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
Westbrook, P. N., & Henriksen, B. (2011). Bridging the linguistic and affective gaps – the impact of a short, tailor-made language course on a Danish university lecturer‘s ability to lecture with confidence in English. I R. Cancino, L. Dam, & K. Jæger (red.), *Perspectives on language(s) and language teaching in higher education. Policies, principles, practices: New directions in foreign language education in the era of educational globalization* (ss. 188–212). vol. 1. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Press.
Viberg, Å. (1993). Andraspråksinlärning i olika åldrar. I E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärningen. Lärarbok 2*. (ss. 13–83). Stockholm: Natur och Kultur.
Vilkki, L. (2006). Politeness, face and facework. Current issues. I M. Suominen, A. Arppe, A. Airola, O. Heinämäki, M. Miestamo, U. Määttä, J. Niemi, K. K. Pitkänen & K. Sinnemäki, A man of measure. Festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60th birthday (ss. 322–332), *SKY Journal of Linguistics*, (19)
Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
Wortham, S., Mortimer, K., Lee, K., Allard, E., & White, K. D. (2011). Interviews as interactional data. *Language and Society*, 40(1), 39–50.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Zeichner, K., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialisation. I W. R. Houston (red.), *Handbook of research on teacher education* (ss. 329–248). New York: MacMillan Publishing Company.

Elektroniska källor

Statistiska Centralbyrån (2013). *Utrikes födda i Sverige*.http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Fortsatt-okning-av-utrikes-fodda-i-Sverige/, [141212]

Sfx. *Svenska för yrkesutbildade i Stockholms län*. http://sfx-yrke.se/, [141216]

,[141221]

Skolverket. *Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2009/10-2013/14*. Tabell 8A. http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever, [141212]

Skolverket. *Pedagogisk högskoleexamen, anställningsslag och heltidstjänster läsåren 2000/2001–2013/14*. Tabell 1. http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/personal/personal-i-utbildning-i-svenska-for-invandrare-lasar-2013-14-1.217429 [140714]

Skolverket. *Utländska lärare och komplettering*. http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vagar-till-examen/utlandsk-lararutbildning-1.175009

Skolverket. (2013). *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare.* Dnr 2014:00624. Hämtad från http://www.skolverket.se/publikationer?id=3312 [141130]

Stockholms universitet. *Utländska lärares vidareutbildning (ULV.* http://www.su.se/utbildning/alla-program-kurser/satsningar-l%C3%A4rarutbildning/utl%C3%A4ndska-l%C3%A4rares-vidareutbildning-ulv [141215]

Sveriges *Radio P1* (2011). *Stor brist på utbildade lärare*. http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=4334525 , [140630]

10 Bilagor

Bilaga 1 . Intervjuguide. Studerande i ULV-programmet

BAKGRUND UPPVÄXT OCH YRKESVAL
Uppväxt
Föräldrars, syskons yrke, utbildning
Lärarutbildningsinriktning
Varför läraryrket?

ATT VARA LÄRARE I URSPRUNGSLANDET
Yrkeserfarenheterna
Perspektiv på utbildningssystem och läraryrket i ursprungslandet
Yrkesrelationer
Lärarrollen
Läraryrkets status i ursprungslandet

SPRÅKBAKGRUND
Förstaspråk- flerspråkighet?
Språk i ursprungslandet
Erfarenheter av språkstudier före migrationen

MIGRATIONEN
Varför
När

LIV I SVERIGE
Familjesituation
Språkstudier
Kontakter med svenskar i yrkeslivet och privat

ARBETE I SVERIGE
Yrkeserfarenheter
Nuvarande arbetssituation?

ULV
Varför ULV
Vägen till ULV-programmet
Villkoren för studierna (livssituationen)
Framtidsplanerna
Förhoppningar
Farhågor

Bilaga 2 . Information om avhandlingsarbete till lärare inför intervju

Stockholms universitet

100701

Kort presentation av avhandlingsarbete: "Framgångsfaktorer för utländska lärare i svenskt skolväsende" (arbetsnamn)

Den grupp som är i fokus för mitt avhandlingsarbete är lärare som avslutat kompletterande utbildning, erhållit svensk lärarexamen och börjat arbeta i svenska skolor och förskolor. I avhandlingsarbetet vill jag närmare ta reda på vilka faktorer som är avgörande för att lärare med utländsk lärarexamen lyckas få arbete och bli accepterade och erkända medlemmar av den svenska lärarkåren. Därför vill jag intervjua och följa de lärare som lyckats med detta och ta reda på:

- Vilka svårigheter och utmaningar möter de lärare som fått sin huvudsakliga utbildning utanför Sverige när de kommer till svensk skolmiljö?
- Vilka strategier och resurser använder dessa lärare för att etablera sig som professionella lärare i en svensk skolkontext?
- Hur kan man beskriva de omständigheter som är avgörande faktorer för att lärare som har sin huvudsakliga utbildning utanför den svenska skolkontexten med framgång ska etablera sig i den svenska skolan?

Intervjuer, gruppsamtal och fältarbete

Just nu pågår den första delen av materialinsamlingen: Intervjuer med lärare som nyligen avslutat ULV-programmet. Min plan är att genomföra många intervjuer med flera lärare, för att sedan ha en serie intervjuer med de lärare som är intresserade av att träffas fler gånger. Denna grupp av lärare vill jag också sammanföra för att ha ett eller två gruppsamtal kring deras erfarenheter och reflektioner kring sitt arbete i svenska skolor.

Den andra delen av min studie kommer att bestå i arbetsplatsbesök hos några nyanställda förskollärare/lärare med deltagande observation. Då hoppas jag att få besöka några arbetsplatser och få veta mer om vilka utmaningar och resurser som den svenska skolmiljön erbjuder för dem som tidigare utbildat sig och arbetat utanför Sverige.

Etiska regler för forskningen: Konfidentialitet, frivillighet och anonymisering

I materialinsamlingen kommer *Vetenskapsrådets* etiska regler att följas.
Det innebär att:

- Det material som spelas in och de anteckningar som förs kommer bara att användas för forskningen i avhandlingsarbetet
- Deltagandet är helt frivilligt och varje deltagare kan när som helst avbryta sin medverkan i studien
- Materialet bearbetas så att varje deltagare anonymiseras så att han/hon inte på något sätt kan identifieras eller kopplas ihop med någon särskild skola

Aina Bigestans
Doktorand, Institutionen för språkdidaktik
Kontaktuppgifter: aina.bigestans@isd.su.se, 070-4621614

Bilaga 3a. Bakgrundsuppgifter om deltagande: FÖRSKOLA

Pseudonym	Alma	ANNA[1]	Ava	Alina	Asta	Aida
Född år	1968	1968	1973	1974	1974	1981
Ankomst Sverige	1995	2006	2002	2006	2005	2003
Första och sista intervjutillfället	2010	2011 2013	2010	2010	2010 2011	2010 2011
Ursprung	Asien	Europa	Afrika	Asien	Afrika	Sydamerika
Familj i Sverige	Man, 3 barn	Man, 2 barn	Man, 1 barn	Man	Man, 1 barn	Man, 1 barn
Svenska i familjen?	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Nej
Anställning första (och sista) intervjun	Förskola	Förskola	Förskola	Arbetssökande	Förskola	Förskola
Lärarbehörighet ursprungslandet	Lärare GY: Företagsekonomi	Förskollärare	Lärare GR/GY: Arabiska, religionskunskap	Lärare GR/GY: Engelska	Lärare GR/GY: Arabiska	Lärare GR: Klasslärare 1-8, Inriktning Sh/Ma
Yrkeserfarenhet ursprungslandet	GY: 4 år	FSK: 5 år Barnhem/förskola i Sydamerika: 5 år	GR7-9: Arabiska, religionskunskap 4 år	Språkcenter: Engelska (vuxna): 3år Banktjänsteman 1 år	GY: Arabiska: 6 år	GR: 2 år
Yrkeserfarenhet i Sverige före ULV	FSK-klass: Praktik + provanställning, 1 år Modersmålslärare 1,5 år	FSK: 1 år	Servitris 1,5 år Söndagsskola 1 år Vikarie FSK 1 år	----	Grillkiosk 3 år	FSK: 6 månader
Studier inom ULV[2]	Pedagogiskt yrkesarbete 90 hp[3],	Pedagogiskt yrkesarbete 90 hp	Pedagogiskt yrkesarbete 90 hp	Pedagogiskt yrkesarbete, 90 hp	Pedagogiskt yrkesarbete, 90 hp	Pedagogiskt yrkesarbete, 90 hp
Andra studier i Sverige före el efter ULV	Påbörjade studier inom magisterutbildning: Pedagogiskt ledarskap (60hp)	Komvux: Programhantering, religionskunskap, ”Att våga tala”	Påbörjade studier inom magisterutbildning: Pedagogiskt ledarskap (60hp)	----	----	Komvux: Eng, Sh, Påbörjade studier inom magisterutbildning: Pedagogiskt ledarskap (60hp)

[1] Namn skrivna med versaler används för de lärare hos vilka jag också gjort observationer
[2] Utöver ”Att vara lärare i Sverige” (22, 5 hp)
[3] Samtliga informanter som läst pedagogiskt yrkesarbete har gjort detta med inriktning mot förskolan

BILAGA 3b. Bakgrundsuppgifter om deltagande: GRUNDSKOLA ÅK 1-6

Pseudonym	Tara	TELMA	Tina	TEO
Född år	1968	1970	1973	1975
Ankomst Sv	1995	2001	2006	2006
Första och sista intervjutillfället	2011 2011	2011 2012	2010	2010 2011
Ursprung	Asien	Europa	Asien	Sydamerika
Familj i Sverige	2 barn	Man, 2 barn	Man, 1 barn	Fru, 3 barn
Svenska i familjen?	Nej	Nej	Nej	Ja delvis
Anställning Första (och sista) intervjun	Ma i år 1, Modersmålslärare	Klasslärare år 1-3	Eng (resursenhet) år 4-9	Klasslärare år 5
Lärarbehörighet ursprungslandet	Klasslärare år 1-6, (inriktning Ma)	Lärare år 1-4	GR: Hemkunskap, engelska (Master i engelska)	Gr/Gy: Sh (Master i sociologi + master i pedagogik)
Yrkeserfarenhet ursprungslandet	Lärare år 1-6 + Skolledare 2 år	Lärare 1-4: 4 år + Skolledare 4 år	Gr 7-9: Hemkunskap 1 år	Lärare 7-9: Sh, Hi, Rel 7 år Söndagsskola för barn 6-11 år 4 år Adjunkt på högskola: Sh, sociologi 3 år
Yrkeserfarenhet i Sv. före ULV	Äldreboende 3 år Modersmåls- lärare 7 år	Barnskötare, Modersmålslärare Lärare i förskoleklass, 8 år	Förskola 3 månader	Gr 7-9: vikarie 1 år
Studier inom ULV [4]	60 hp Ma, Läs och skriv- inlärning 7,5 hp	Läs- och skriv-inlärning, 7,5 hp ”Anpassningsperiod” = ett läsår med 50 % praktik som klasslärare 1-3	----	30 hp hi, 60 hp sp
Andra studier i Sv. före el efter ULV	Komvux: Barn- och fritids-programmet	---	Engelska med didaktik 90 hp	Komvux: Eng, Fr

[4] Utöver ”Att vara lärare i Sverige” (22,5 hp)

BILAGA 3c.Bakgrundsuppgifter om deltagande: GRUNDSKOLA ÅK 6-9

Pseudonym	MANDA	Mika	Mira	Mona	Max
Född år	1979	1975	1979	1965	1982
Ankomst Sverige	2001	2002	2006	2005	1992
Första och sista intervjutillfället	2010 2012	2011 2012	2010	2011 2011	2010
Ursprung	Europa	Asien	Europa	Asien	Asien
Familj i Sverige	Man, 2 barn	Man, 2 barn	Man	2 barn	----
Svenska i familjen?	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej
Anställning Första (och sista) intervjun	GR: SvA, Eng, Ty 4-9 Förberedelseklass: SvA/Eng	GR: Ma 7-9	GR: Eng 7-9 + Eng som modersmål	GR: Modersmålslärare	GR: NO 7-9
Lärarbehörighet ursprungslandet	GR/GY: Ty, eng	GR/GY: Ma, Fy	GR/GY: "Nationalspråket" (spr+litt), engelska, PhD i litteraturvetenskap	GY: Biologi, kemi	Ej lärarexamen: Invandrade vid 10 års ålder
Yrkeserfarenhet ursprungslandet	----	GY: 1 år	GY: Eng 1 termin Universitetslärare: 3 år Utbyteslärare i Danmark 6 mån	GY: Bi, Ke, 12 år	----
Yrkeserfarenhet i Sverige före ULV	Aupair 2 år Förskola 1 år Gr: Ty 1 år	Praktik på folkhögskola: Ma på modersmål 1 termin	Modersmålslärare 1 år Förskoleklass:1 år	Modersmålslrare: 1 år	----
Studier inom ULV[5]	60 hp svenska som andraspråk, Språkdidaktik: 30 hp	30 hp matematik-didaktik + självständigt arbete	Språkdidaktik, 30 hp	Nat.vetenskapens didaktik 30 hp	Kompletterande pedagogisk utbildning för akademiker, 90 hp
Andra studier i Sv. före el efter ULV	Ty: D-nivå med uppsats Förstaspråket: kurser på B/C-nivån 30 hp	Master i matematikdidaktik	Påbörjat svenska som andraspråk på universitetsnivå.	----	Civilingenjör

[5] Utöver "Att vara lärare i Sverige" (22,5 hp)

BILAGA 3d. Bakgrundsuppgifter om deltagande: GYMNASIESKOLAN OCH SFI (informanten Rosa)

Pseudonym	Ruben	Roman	RAMI	Rita	Rakel	Rosa
Född år	1968	1963	1975	1969	1965	1980
Ankomst Sv	1997	2005	2006	2003	2002	2005
Första och sista intervjutillfället	2010	2011	2010 2012	2011	2012	2010
Ursprung	Sydamerika	Europa	Asien	Asien	Europa	Europa
Familj i Sverige	Fru, 1 barn (+ 2 barn)	Fru, 1 barn (+ 2 vuxna söner)	Fru, 1 barn	Man, 2 barn	Man, 2 barn	Nej
Svenska i familjen?	Ja	Nej	Nej	Nej	Ja	Nej
Anställning Första (och sista) intervjun	Gy: Karaktärsämne i yrk.förberedande	GY: Ma	GY: Ma GY: Ma, Fy	GY: Ma	GY: Ma, Fy	Sfi: Utb i sfi
Lärarbehörighet ursprungslandet	Gr/Gy: Astronomi, Fy, Ma	Gy: Ma, Fy PhD i matematik	GY: Fysik, matematik	Ej lärarexamen -Arkitekt	Ej lärarexamen –Fysiker (5 års univ.studier)	GY: Sv, finska
Yrkeserfarenhet ursprungslandet	GY/Univ: Astronomi 9 år	Gy: Matematik (deltid) 10 år Universitetet: Matematik 18 år	GY: Fysik + matematik 4 år	Arkitekt 7 år	Rymdföretag, 10 år Forskningslaboratorium på universitetet 3 år	Universitet: Sv
Yrkeserfarenhet i Sverige före ULV	Coop: 4 år Gy: 4 år	KTH: Forskningsprojekt 5 år	Vikarie grund-skolan 1 år Gy: Matematik 1 termin	----	----	Lärare i olika vikariepooler 3 år
Studier inom ULV utöver "Att vara lärare i Sverige" (22, 5 hp)	Yrkeslärar-kompetens 90hp	Matematikdidaktik 30 hp	Matematikdidaktik 30 hp	Ej ULV Kompletterande pedagogisk utbildning för akademiker, 90 hp (Ma/Te)	Ej ULV Kompletterande pedagogisk utbildning för akademiker, 90 hp (Ma/Fy)	SvA 70 hp
Andra studier i Sv. före el efter ULV	----	----	Elinstallatör (KY 2 terminer)	Ma 90 hp Ma för naturvetare 15 hp, Ma för samhällsvetare 15 hp	Komvux: Eng, Högskola: Scenisk framställning, fysikdidaktik, matematikens historia mm (totalt 120 hp)	PhD i Ryska Påbörjat mastersutbildning i tvåspråkighet

Bilaga 4. Teman för samtal med lärare

INFO OM AVHANDLINGSARBETE
+ ANONYMITET, KONFIDENTIALITET, FRIVILLIGHET,
SAMTYCKE

BAKGRUND: Uppväxt, yrkesval, utbildning och anställningar

SPRÅKUTBILDNING – ANNAN UTBILDNING I SVERIGE

TIDIGARE ANSTÄLLNINGAR - SVERIGE

NUVARANDE ANSTÄLLNING: Rekryteringen, anställningsvillkor
Inriktning, ansvar

FÖRSTA ÅRET: Introduktion, stöttning,
Kollegor
Barn - Elever,
Undervisning
Positiva/Negativa händelser

YRKESVARDAGEN Jämförelse

UNDERVISA PÅ ANDRASPRÅKET

STÖRSTA UTMANINGARNA
RESURSER, STYRKOR

Bilaga 5. Transkriptionsnyckel

Nedanstående ”transkriptionsnyckel” gäller för de utdrag ur utskrifterna som återges i kapitel 5 och kapitel 6:

Fetstil	Emfas
(*kursiv)*	Kommentar till läsaren
(*kursiv* ?)	Gissad uttolkning av ett svårhörbart parti
(*ohörbart*)	Ohörbart parti i inspelningen
” ”	Talaren citerar någon annan eller sig själv
/…/	Ett parti i inspelningen som inte återges i utskriften

Doktorsavhandlingar i språkdidaktik
Dissertations in Language Education

No. 1 (2011)
Franker, Qarin
Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi.

No. 2 (2013)
Skar, Gustaf
Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet.

No. 3 (2014)
Yoxsimer Paulsrud, Beth-Anne
English-Medium Instruction in Sweden: Perpectives and practices in two upper secondary schools

No 4. (2014)
Ahlgren, Katrin
Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv.

No 5. (2015)
Bigestans, Aina
Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola.